

SILVANA DE MELO RIBAS BELLO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O IGUAL E O DIFERENTE NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS KAINGANG NA ESCOLA INDÍGENA DE
PALMAS/PARANÁ**

**CURITIBA
2011**

SILVANA DE MELO RIBAS BELLO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O IGUAL E O DIFERENTE NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS KAINGANG NA ESCOLA INDÍGENA DE
PALMAS/PARANÁ**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, (MINTER) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Boneti

**CURITIBA
2011**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

B447p
2011 Bello, Silvana de Melo Ribas
Políticas públicas de educação : o igual e o diferente nas práticas pedagógicas kaingang na escola indígena de Palmas/Paraná / Silvana de Melo Ribas Bello ; orientador, Lindomar Boneti. – 2011.
238 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011
Bibliografia: f. 233-238

1. Educação e Estado. 2. Língua jê. 3. Índios - Educação. 4. Escolas indígenas - Palmas (PR). 5. Professores indígenas. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 379



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 657
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Silvana de Melo Ribas Bello

Aos dezesseis dias do mês de junho do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Defesa - 2º andar, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral e Profª. Drª. Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da candidata **Silvana de Melo Ribas Bello**, ano de ingresso 2008, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO. A mestrandia apresentou a dissertação intitulada "POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O IGUAL E O DIFERENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS KAINGANG NA ESCOLA INDÍGENA DE PALMAS/PARANÁ", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti _____

Convidado Externo:
Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral _____

Convidado Interno:
Profª. Drª. Romilda Teodora Ens _____


Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Dedica-se esta vitória, primeiro a Deus, pela concessão da existência em forma perfeita para habitar o mundo durante a passagem pela vida terrena.

Dedica-se, também, àqueles que geraram esta vida, Francisco Schernoski Ribas e Maria Aparecida de Melo Ribas, que trouxeram ao mundo em um lar acolhedor e digno, envolto de amor e carinho durante suas existências, deixando um vazio imenso quando partiram.

Dedica-se, ainda, aos irmãos João Batista, Francisco Donizete e Silvano que compreenderam um sonho e contribuíram para torná-lo realidade. Por vocês, conseguiu-se educar os medos e passar a ter coragem.

Dedica-se, do mesmo modo, ao amado e querido esposo Marcio, companheiro fiel que esteve sempre presente em todos os momentos desta jornada.

Dedica-se, ao mesmo tempo, a comunidade indígena Kaingang de Palmas, que através do cacicado e demais lideranças indígenas tornaram possível a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres, em especial Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti, orientador a quem se expressa:

*“Há homens que lutam um dia e são bons;
Há os que lutam um ano e são melhores;
Há os que lutam muitos anos e são muito bons;
Mas há os que lutam a vida inteira:
E estes são imprescindíveis”.*

(Bertold Brecht)

Aos pais:

Obrigada, por me convencerem que sou especial e que divido esse dom com todos os seres humanos,

Obrigada, por terem dado a vida,

Obrigada, por darem um passo atrás e deixarem seguir sozinha,

Obrigada, por ensinarem que o tempo é nosso maior aliado,

Obrigada, por me ensinarem que pedras iriam surgir pelo caminho ao longo da vida e que mesmo assim se poderia construir um lindo castelo com elas.

Ao esposo Marcio,

Que luta junto pelos objetivos traçados, que mantém viva a paixão pela educação e os desejos de vida.

As amigas,

Iara Dal Santo, companheira leal e incansável no trabalho como Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Unilag, sempre ao meu lado incentivando e apoiando a minha frequência em todos os momentos e eventos que o programa de Mestrado exigiu, mesmo muitas vezes sacrificando a Instituição com minha ausência.

Gesly Franco de Oliveira, sogra querida pelo seu apoio, carinho e atenção especial nos momentos em que eu estava longe de casa, recebendo-me sempre de braços abertos, ajudando-me a enfrentar o desafio.

Irene Dias Mendes, exemplo de luta em defesa do povo Kaingang, liderança forte e incansável sempre pronta e disposta para defender o seu povo, dando visibilidade e despertando o respeito pelos indígenas.

Luiza Mara Motta dos Santos, pela sua amizade e companheirismo nos momentos mais difíceis desta caminhada, a quem se consagra a mais alta estima e consideração, relevando seu valor humano como expoente maior de meu apreço.

Madalena Margarida Mergen de Lima, exemplo de vida e espelho profissional, que com seus olhos atentos percebeu o momento exato de quem precisava somente de uma oportunidade.

Márcia Andrea Santos, profissional exemplar sempre dando forças para continuar esta caminhada nos momentos mais difíceis e desafiadores da vida.

Maria de Lurdes Gisi, pela sua receptividade aos mestrandos do Programa MINTER PUCPR/UNICS desde a primeira aula ministrada em Palmas, fazendo-nos acreditar que o Mestrado era um sonho possível.

Aos professores indígenas pela confiança depositada, contribuindo sem esforços para que se desenvolvesse esta pesquisa em suas salas de aula.

A Faculdade Unilagos, por compreender a importância deste para a continuidade da minha formação, apoiando-me durante esta caminhada.

Agradecimentos especiais às Instituições idealizadoras do MINTER em Palmas, possibilitando esta conquista, que é uma vitória pessoal e profissional.

“Quando se quer estudar os homens, é necessário olhar bem de perto. Mas, para se estudar o homem é preciso aprender a levar longe esse olhar. É necessário, antes de mais nada, observar as diferenças para então descobrir as propriedades”.

(J. J. ROUSSEAU. *Essai sur l'origine de la langue*, cap. VIII)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem origem em uma investigação realizada no âmbito da Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e o Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS. Como temática central da pesquisa traz as especificidades da prática pedagógica dos professores indígenas na escola localizada na aldeia indígena Kaingang de Palmas – PR. A investigação foi norteadada pela seguinte questão: quais são as bases da prática docente em contexto específico da aldeia indígena e se ela interfere na prática docente do professor indígena. A pesquisa se qualifica como sendo qualitativa do tipo exploratória, envolvendo procedimentos de coleta de dados bibliográficos, documental e de observação, na Escola Estadual Indígena Segso Tánh Sá. Como fundamento teórico dialogou-se com os autores: Amaral (2010), Boneti (2007), Fernandes (2002), Fernandes (1976), Luciano (2006), Maher (2006), Meliá (1979), Mizukami (1986), Motta (2009), Nóvoa (1995), Saviani (2011), Schaden (1976). A análise dos dados coletados na referida pesquisa levam a concluir que a Pedagogia Tradicional é predominante na prática docente do professor indígena. A base de trabalho eminente em sala de aula é o livro didático, utilizado em todas as disciplinas tornando-se aporte fundamental para a elaboração do Plano de Trabalho Docente. As especificidades da prática pedagógica indígena encontrada no decorrer do trabalho são o uso frequente da oralidade. O silêncio surge como característica marcante do povo indígena e se justifica no dia-a-dia devido à grande habilidade em observar que os povos indígenas perpetuam de geração a geração. A Língua Kaingang representa um dos fatores culturais de manutenção da identidade indígena. Os métodos de ensino praticados pelos professores indígenas surgem com resquícios da pedagogia tradicional. Verificou-se que o maior expoente das práticas pedagógicas indígenas Kaingang são os professores indígenas.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores Indígenas.

RÉSUMÉ

C'est une étude de recherche réalisée dans le contexte de la Ligne de Recherche Histoire et Politiques d'éducation du Programme de Maîtrise en Éducation de la Pontificia Universidade Católica do Paraná – PUCPR et le Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS en ayant comme thématique de recherche les spécificités de la pratique pédagogique des enseignants des indigènes dans l'école localisée dans le village Kaingangue de Palmas-PR au Brésil. La recherche a été guidée par la suivante question: quelles sont les bases de la pratique enseignante dans le contexte spécifique du village des indigènes et si cete village intervient dans la pratique des enseignants indigènes. La recherche se qualifie comme en étant qualitative du type exploratoire, en impliquant en procédures de rassemble de données bibliographique, documentaire et d'observation scientifique, dans l'École de l'État Indienne Segso Tánh Sá. Comme fondement théorique il s'est dialogué avec des auteurs tels comme: Amaral (2010), Boneti (2007), Fernandes (2002), Fernandes (1976), Luciano (2006), Maher (2006), Meliá (1979), Mizukami (1986), Motta (2009), Nóvoa (1995), Saviani (2011), Schaden (1976). L'analyse des données rassemblée amènent à conclure que la Pédagogie Traditionnelle est prédominant dans la pratique de l'enseignant des indigènes. La base de travail de la pédagogie indigène est le livre didactique, utilisé dans toutes les disciplines en se rendant fondamental pour l'élaboration du Plan de Travail Enseignant. Le silence apparaît comme caractéristique marquante du peuple indigène dans leur et dans leur pédagogie qui les peuples indigènes perpétuent de génération à génération. La langue kaingangue représente un des facteurs culturels de manutention de l'identité indigène. Les méthodes d'enseignement pratiquées par les enseignants idigène apparaissent avec des resquícios de la pédagogie traditionnelle

Mots-clés : Politiques publiques, Éducation scolaire des Indègines, Formation d'Enseignants.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APBKG	Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
CEEPR	Conselho Estadual do Estado do Paraná
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
COMIN	Comissão Missionária Indigenista
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
CTPCC	Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão
DEDI	Departamento da Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENICC	Escola Normal Indígena Clara Camarão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
NEI	Núcleo de Educação Indígena
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não-Governamentais
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAEI	Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RG	Registro Geral
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPI	Sistema de Proteção ao Índio
SUED	Superintendência de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNEMAT	Universidade do Mato Grosso e a USP de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Palavras Terminadas em Ansa	104
Figura 02: Texto “O príncipe Desencantado”	106
Figura 03: Atividades de Interpretação do Texto	108
Figura 04: Avaliação de Matemática	119
Figura 05: Texto de Ciências	121
Figura 06: Texto o que vamos fazer?	126
Figura 07: Aula de Geografia preparada no diário de classe	131
Figura 08: Texto: O Brasil que os imigrantes construíram	134
Figura 09: Atividade do caderno do aluno	137
Figura 10: Aula de Português	155
Figura 11: Atividades do livro didático de Matemática	158
Figura 12: Atividade de matemática sobre frações	159
Figura 13: Atividades de Matemática	163
Figura 14: Texto: Trabalhar no campo	170
Figura 15: Texto de História	177
Figura 16: Aula de História	181
Figura 17: Aula de Kaingang	182
Figura 18: Texto da Língua Kaingang	184
Figura 19: Atividades de Português	189
Figura 20: Atividade de Matemática	192
Figura 21: Atividades de Matemática	196
Figura 22: Texto Conhecendo grupo de animais	198
Figura 23: Onde Vivemos?	202
Figura 24: Aula de Geografia	206
Figura 25: Texto Diversidade cultural indígena	208
Figura 26: Aula da Língua Kaingang	215

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 COMPREENDENDO-ME E OS COMPREENDENDO: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO MEU OLHAR.....	16
1.2 ORIENTANDO OS QUESTIONAMENTOS.....	22
1.3 PROCEDIMENTOS EM BUSCA DE RESPOSTAS.....	22
 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PERCURSOS E DESCAMINHOS: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	 26
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	33
2.1.1 Políticas Educacionais Indígenas	42
2.1.2 Políticas Educacionais Indígenas no Paraná.....	49
2.2 SITUANDO HISTORICAMENTE O CONTEXTO INDÍGENA KAINGANG	56
2.2.1 Presença Indígena Kaingang nos Campos de Palmas – PR	58
2.3 EDUCAÇÃO X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	62
2.3.1 Educação.....	63
2.3.2 Educação Indígena.....	66
2.3.3 A Visão da Educação Escolar Indígena na Legislação.....	71
2.4 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA LEGISLAÇÃO.....	81
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – PERCURSOS, CAMINHOS E DESCAMINHOS	89
2.5.1 Formação de Professores Indígenas	89
2.5.2 Formação de Professores Indígenas no Paraná.....	94
 3 AS FALAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA KAINGANG DA ALDEIA DE PALMAS – PR NA SALA DE AULA	 99
3.1 ENTRANDO NA SALA DE AULA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SEGSO TÁNH SÁ	100
3.1.1 Professor Kojónh	101
3.1.1.1 Observações da Aula de Português	103
3.1.1.1.1 Planejamento Educacional.....	111
3.1.1.1.2 Diário de Classe.....	112
3.1.1.2 Observações da Aula de Matemática.....	114
3.1.1.2.1 Planejamento Educacional.....	115
3.1.1.2.2 Diário de Classe.....	117
3.1.1.3 Observações na Aula de Ciências.....	120
3.1.1.3.1 Planejamento Educacional.....	124
3.1.1.3.2 Diário de Classe.....	125
3.1.1.4 Observação da Aula de Geografia	125
3.1.1.4.1 Planejamento Educacional.....	129
3.1.1.4.2 Diário de Classe.....	129
3.1.1.5 Observação da Aula de História	132
3.1.1.5.1 Planejamento Educacional.....	138
3.1.1.5.2 Diário de Classe.....	139
3.1.1.6 Observação da Aula da Língua Kaingang	139
3.1.1.6.1 Planejamento Educacional.....	143
3.1.1.6.2 Diário de Classe.....	144

3.1.1.6.3 Visões Conclusivas.....	145
3.1.2 Observação na Sala do Professor Norrigha	148
3.1.2.1 Observação da Aula de Português	150
3.1.2.1.1 Planejamento Educacional.....	154
3.1.2.1.2 Diário de Classe.....	155
3.1.2.2 Observação da Aula de Matemática	156
3.1.2.2.1 Planejamento Educacional.....	161
3.1.2.2.2 Diário de Classe.....	162
3.1.2.3 Observação da Aula de Ciências	163
3.1.2.3.1 Planejamento Educacional.....	166
3.1.2.3.2 Diário de Classe.....	167
3.1.2.4 Observação da Aula de Geografia	167
3.1.2.4.1 Planejamento Educacional.....	174
3.1.2.4.2 Diário de Classe.....	175
3.1.2.5 Observação da Aula de História	175
3.1.2.5.1 Planejamento Educacional.....	179
3.1.2.5.2 Diário de Classe.....	180
3.1.2.6 Observação da Aula de Kaingang	181
3.1.2.6.1 Planejamento Educacional.....	183
3.1.2.6.2 Diário de Classe.....	183
3.1.2.6.3 Visões Conclusivas.....	185
3.1.3 Observação na Sala do Professor Korin	185
3.1.3.1 Observações da Aula de Português	186
3.1.3.1.1 Planejamento Educacional.....	187
3.1.3.1.2 Diário de Classe.....	188
3.1.3.2 Observação da Aula de Matemática	190
3.1.3.2.1 Planejamento Educacional.....	194
3.1.3.2.2 Diário de Classe.....	195
3.1.3.3 Observação da Aula de Ciências	196
3.1.3.3.1 Planejamento Educacional.....	200
3.1.3.3.2 Diário de Classe.....	200
3.1.3.4 Observação da Aula de Geografia	200
3.1.3.4.1 Planejamento Educacional.....	204
3.1.3.4.2 Diário de Classe.....	205
3.1.3.5 Observação da Aula de História	206
3.1.3.5.1 Planejamento Educacional.....	209
3.1.3.5.2 Diário de Classe.....	210
3.1.3.6 Observação da Aula da Língua Kaingang	210
3.1.3.6.1 Planejamento Educacional.....	213
3.1.3.6.2 Diário de Classe.....	214
3.1.3.6.3 Visões Conclusivas.....	216

4 AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS KAINGANG DA ALDEIA DE PALMAS – PR.....	218
4.1 PRÁTICA INDÍGENA E PECULIARIDADES CULTURAIS DOS PROFESSORES INDÍGENAS	218
4.1.1 O Uso da Oralidade	221
4.2 LÍNGUA COMO IDENTIDADE	226
4.3 METODOLOGIA DE ENSINO.....	228

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS	233

1 INTRODUÇÃO

A prática docente indígena representa a possibilidade de conquista da autonomia dos povos indígenas, viabilizada por meio de políticas públicas federais e estaduais em parcerias com Secretarias Municipais de Educação, quando a Secretaria de Estado de Educação do Paraná oferta cursos de formação de professores.

A formação destes representa uma possibilidade para que os povos indígenas, pela prática em sala de aula, escrevam sua própria história, elaborem e defendam seu contexto histórico vinculado ao sistema educacional garantindo, destarte, seus direitos.

A Educação Escolar Indígena, modalidade recente, a partir da Constituição Federal de 1988 tanto jurídica, quanto pedagógica, vem desvelando a identidade do professor indígena, apresentando-o como um agente de transformação na comunidade indígena e na efetivação de conquistas na área educacional.

Neste contexto, o da educação escolar indígena, que se insere este, constituindo-se em uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, área de concentração de Políticas Públicas de Educação, Programa Minter PUCPR/UNICS – Palmas – PR, buscando responder a questão: quais as especificidades da prática pedagógica dos professores indígenas na escola existente na aldeia indígena Kaingang de Palmas – PR.

Em âmbito geral, este trabalho apresenta uma rápida contextualização histórica do povo Kaingang nos Campos de Palmas, além de abordar a questão das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar e para a Formação de Professores indígenas no Brasil, especificamente no Paraná.

Em português o mais comum é encontrar registrado “kaingang” (kanhgág), mas também se encontra dicionarizada a forma “caingangue”¹. Por ser a primeira mais comum, optou-se por mantê-la no texto. A forma entre parênteses está grafada conforme a ortografia da Língua Kaingang.

¹ FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário do Aurélio**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 314.

1.1 COMPREENDENDO-ME E OS COMPREENDENDO: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO MEU OLHAR

Inicia-se, tratando das dificuldades primeiras encontradas, durante a realização deste trabalho na escola indígena ao assumir o cargo de professora pedagoga, por meio de um contrato com a Secretaria de Estado da Educação, em junho de 2006.

Quando do surgimento da oportunidade em ser professora da comunidade indígena, localizada próxima à cidade e com transporte municipal, aceitou-se por se constituir o cargo ofertado em um desafio profissional. No princípio, trabalhava 20 horas semanais e permanecia apenas em tempo parcial. Por isso, pouco a pouco, aconteceu a familiarização com a maneira dos professores indígenas e não indígenas trabalharem. Assim, aconteceu a ambientação, a observação e o aprendizado. Porém, não havia contentamento, devido à lentidão com que as atividades ocorriam, pois não era assim que se pretendia trabalhar. Percebia-se uma grande dificuldade, a diferença que existia entre o ritmo vivido pelo docente e o em que os indígenas viviam e desempenhavam suas tarefas, mesmo as mais simples como planejar uma aula no diário de classe.

Percebeu-se lentamente que o grau de importância que o estudo em sala, nomeadamente a aula tem para os professores indígenas e para os não-índios divergia em determinados aspectos. Enquanto docente ajuizava que a rapidez com que o conteúdo fosse ensinado e aprendido pelos alunos seria fundamental para o rendimento escolar destes, que sempre poderiam aprender mais e mais e, conseqüentemente, desenvolvendo neles atitudes de estudo individual, que enriqueceriam seu aprendizado. Percebeu-se ao longo do tempo que essa importância divergia, de um lado a urgência para que os alunos indígenas aprendessem, do outro o tempo dedicado ao processo ensino aprendizado.

A ausência dos professores na escola, por dois ou três dias ou mais durante a semana, acarretava sérios problemas. Não havia funcionários, além dos professores regentes, para assumirem as turmas, acarretando no prejuízo pedagógico aos alunos, que perdiam a sequência dos conteúdos trabalhados, em virtude da falta do professor.

A diferença do tempo para desempenhar as tarefas, o grau de importância da aula, dos conteúdos ensinados, a ausência do professor na escola são algumas das dificuldades que foram encontradas inicialmente, mas a que realmente instigou esta pesquisa foi a insuficiência na formação dos professores indígenas, fato que só se tomou conhecimento algum tempo depois, quando da assunção ao cargo de professor pedagogo na Escola Estadual Indígena de Palmas.

O fato que mais chamou a atenção foi o de uma semana por mês os professores indígenas se afastarem da escola para deslocarem-se até a Faculdade, em cumprimento à “Semana Intensiva” que ocorria uma vez por mês, com aulas à tarde e à noite. Havia o entendimento de que se os professores indígenas, já eram professores atuantes na escola, inclusive como regentes de classe de 1ª a 4ª séries, supostamente tinham cumprido todos os níveis educacionais necessários para ingressarem no Ensino Superior em vários cursos. Isto era o que se imaginava, entretanto os professores indígenas haviam cursado ao longo da vida escolar somente de 1ª a 4ª séries da escola regular dentro da aldeia. A partir da 5ª série, deslocavam para estudar nas escolas da cidade – o que devido a falta de entrosamento com os demais, a timidez excessiva de muitos, o ritmo acelerado do conteúdo ministrado pelo professor não-índio, a frequente troca de professores – levava o aluno indígena, hoje professor na sua própria comunidade, a abandonar as aulas. Com isso, após completar a idade de 18 anos, vinham à noite para a escola na aldeia e se matriculavam nos cursos de educação de jovens e adultos, concluindo assim os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de forma aligeirada.

A insuficiência na formação docente era motivo de inquietação, pois se os professores indígenas podem se qualificar concomitantemente à sua prática pedagógica, como garantir uma educação de qualidade para as crianças indígenas, se eles estão sendo conduzidos pedagogicamente por um educador que ainda está em formação, que é regente de classe com todas as prerrogativas que o cargo confere e exige?

Ao ingressar na Escola como pedagoga, acontecia o período de transição. A escola, antes, municipal, considerada rural, administrada pelo Departamento de Educação Municipal, sob a orientação do Núcleo Regional de Educação – Pato Branco através da coordenadora da Educação Indígena, agora teria sua gerência a cargo da Secretaria do Estado do Paraná. Com toda essa mudança começou-se a perceber com estranheza, que o não-índio era minoria na escola, pois ela estava localizada na aldeia e que não eram eles que deveriam mudar seus jeitos, seus hábitos, suas formas de ser e viver e sim os não-índios é que deveriam aceitá-los e entendê-los como são. Não se poderia entendê-los com outra visão, isto é que o tempo na escola, na aldeia, deveria seguir os mesmos padrões e regras da sociedade não-indígena.

Simplesmente, compreendeu-se que não se poderia chegar à escola dos indígenas e mudar as regras, as condutas e os comportamentos, mas sim que se deveria colocar no lugar deles e tentar entender o que eles sentem, querem, sonham.

Índio chora, ri, sofre, tem inveja. Índio é gente! Ele também estuda, aprende, viaja, usa celular, tem TV, usa roupas e mesmo assim, continua sendo índio quer professor, médico,

advogado, quer enfermeiro tudo isso em proveito da sustentabilidade do seu povo e manutenção da cultura que o caracteriza e o difere das várias etnias existentes no Brasil.

Ao longo de toda essa trajetória de trabalho na Escola Indígena, no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas junto aos professores indígenas, uma situação era perturbadora e inquietante. Sempre, quando se sugeria ou se corrigia alguma atividade que no entendimento estava incorreta ou não tinha sido feita, havia um professor ou professora que argumentava “era bem assim que eu ia fazer”. Aquilo era intrigante: se era assim que ele iria fazer, por que não o tinha feito? Na verdade, o que se entendeu algum tempo depois é que eles não sabiam fazer, mas isso não ficava a descoberto, até que através de orientações se desse uma pista quando se revisava as suas atividades.

O percurso foi longo, somente depois de mais de um ano de trabalho, começou-se a compreender o significado da alocação “era bem assim que eu ia fazer”.

Sabe-se que até 2008, havia dentro das terras indígenas, escolas que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e após a conclusão dessa fase os alunos indígenas matriculavam-se nas escolas urbanas e passavam a frequentar a escola regular nos anos finais do Ensino Fundamental. Mudanças ocorreram a partir da Resolução Nº 2075/2008 – SEED/PR que estadualizou as escolas e com isso foi autorizado abertura de cursos como os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas indígenas, representando uma grande conquista para esses povos.

Muitas vezes troca-se a frequência na escola por atividades como brincar, andar pela comunidade, ir à cidade com os pais, ir ao mato cortar taquara ou lenha, pescar ou caçar, uma vez que tais procedimentos fazem parte da constituição da criança na cultura indígena Kaingang de Palmas – PR. Faz referência aqui, à distância existente entre o cotidiano escolar e a vida que ele leva em casa junto da sua família, o que contribui para essa desvinculação entre a vida pessoal e a vida escolar, alongando, desse modo a formação do aluno indígena.

Quando foi elaborado o projeto Político Pedagógico, observou-se que muitos pais que estavam na reunião, para discutir o referido projeto, não sabiam ler nem escrever. Essa distância entre a rotina imposta pela escola com horários distintos, de segunda a sexta-feira, com exigências crescentes de aquisição do conhecimento que se oportuniza pela frequência assídua e contínua do aluno indígena na escola com a vida cotidiana do aluno fora dela.

Tal fato torna-se um sério agravante na construção do histórico escolar dentro dos padrões educacionais, referindo-se, neste caso, à frequência continua e conclusão do Ensino Fundamental aos quatorze anos, em média, de acordo com os dados da escola urbana, o que dificulta a formação do futuro professor indígena na escola.

Além da ausência e da evasão dos alunos na escola indígena, há os que passavam a estudar nas escolas urbanas e sentiam-se deslocados culturalmente. Estranhavam a rotina diária da escola, pois os anos finais do Ensino Fundamental são estruturados a partir de disciplinas específicas, o que ocasiona a troca constante de professores, aumentando ainda mais os índices de evasão escolar.

A grande quantidade de alunos nas salas da escola urbana torna os alunos indígenas invisíveis, devido a sua timidez e quietude, ocasionando uma lacuna maior no aprendizado do conteúdo do que o ocorrido nas escolas da aldeia, pois estas situações fazem com que os alunos indígenas percam o interesse, levando-os a desistência ao término do primeiro semestre do ano letivo.

Avançando um pouco mais nas causas que dificultam a conclusão dos estudos dos alunos indígenas no Ensino Fundamental, aborda-se também a questão do Ensino Médio, geralmente cursado através da Educação de Jovens e Adultos, de forma aligeirada e fora da idade escolar. A ausência do aluno também é frequente nessa espécie de ensino, isto, pois, a falta de compreensão e preparo do professor não-indígena em relação aos níveis de conhecimento dos alunos e questões culturais geram a desistência. Além disso, o inverno rigoroso, acompanhado de chuvas frequentes, ocasiona a desistência do aluno indígena das escolas noturnas devido à distância de sua moradia.

A partir de todas essas situações de dificuldade expostas anteriormente, de que maneira o professor indígena poderia ter condições de assumir o cargo de professor na escola localizada dentro da aldeia?

Alguns já atuavam como professores na escola da aldeia, com acesso garantido pela carta de anuência assinada pelo cacique e suas lideranças, outorgando-lhes o direito de assinar contrato de trabalho por tempo determinado com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Em Palmas, formaram-se somente três acadêmicos indígenas em 2007, mas nenhum em Pedagogia.

Nessa mesma época, em 2006 através das políticas educacionais da SEED – PR ofertou-se um Curso em nível médio denominado “Curso Normal Bilíngue Kaingang”, semipresencial, desenvolvido no Centro de Formação em Faxinal do Céu – PR, localizado no município de Pinhão/PR. A frequência era três vezes ao ano, durante trinta dias, com duração de dois anos, qualificando o professor indígena a atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nesse tempo, eles eram contratados pela SEED e ausentavam-se da escola para estudar, recebendo benefícios do governo para custeio da viagem, porque a estadia e a alimentação era oferecida pela Secretaria de Estado da Educação.

Com o início das aulas em Faxinal do Céu em abril de 2006, o desafio ficou maior ainda, pois além do acompanhamento do professor nas suas atividades e tarefas cotidianas da escola, quando retornavam do curso, traziam várias tarefas e estágios para serem desenvolvidas até o próximo retorno no decorrer do ano. Foi aí, que se passou a entender o que significava “formação concomitante à prática em sala de aula”. Isso significava que muitos conteúdos a serem ensinados aos alunos não faziam parte de seus pré-conhecimentos. Havia a necessidade de que se revisse o conteúdo com os professores vários dias antes de a aula ser ministrada, para que, posteriormente eles ensinassem aos alunos. Isso foi um grande desafio, fazendo-se repensar alguns dos preconceitos estabelecidos ao longo da formação acadêmica e profissional.

Neste período de estudos e estágios, junto à atuação em sala de aula, foi necessário um trabalho de acompanhamento diário, sistematizado e organizado para orientar os professores indígenas no desenvolvimento de suas tarefas, tanto de alunos como de professores.

Detalhes que se fizeram fascinantes no continuar da caminhada, ajudando-os em um processo que, muitas vezes, não lhes era claro, mas que, por estímulos e motivação foram se apropriando da sistematização e melhorando dia após dia os seus afazeres pedagógicos em sala de aula. Não se sabe se lhes foi ensinado algo, mas há a certeza de que lhes foi despertado a preocupação em proporcionar um aprendizado de qualidade às crianças indígenas, pela intrínseca importância que a escola tem para os povos indígenas, uma vez que lhes oportunizará a possibilidade de liberdade e autonomia para sua comunidade.

A vivência dentro da aldeia, as experiências no dia-a-dia da escola despertou tamanho fascínio que motivaram a busca para conhecer mais e melhor aquele povo. Passou-se a observá-los atentamente na vivência cotidiana.

Entendeu-se que a maneira de viver do não-índio não é a única e melhor maneira de viver no mundo. O melhor lugar para se viver é aquele que representa quem se é, como se é, do que se gosta e o que se quer para o povo. A partir da vivência na aldeia, compreendeu-se que o melhor lugar significa o lugar em que o indivíduo se sente reconhecido dentro de um parâmetro cultural que é o seu. Apreendeu-se que é fundamental não negar costumes, culturas e histórias. Histórias sim, as escritas e vividas pelos índios, contadas de geração a geração, contribuindo, dessa forma, para que a história indígena tenha continuidade, não só através dos livros, mas da proteção dos povos indígenas e da compreensão e valorização de sua cultura no Brasil.

Entre tantos outros motivos que se consideraram para o desenvolvimento deste estudo de mestrado, voltado para a prática pedagógica indígena Kaingang de Palmas – PR, destaca-se o fato dos professores indígenas sempre concordarem com as orientações pedagógicas e não desenvolverem a tarefa. Isto é a oralidade, voltada à determinação e execução de tarefas. O fato deles não executarem alguma tarefa, mesmo que concordassem oralmente com o pedido, transforma-se em uma não-aceitação da ideia, fato que eu não compreendia. Curiosamente, quando falavam eram seguros, decididos, estavam prontos para desenvolver qualquer atividade. Na hora, porém, de colocar a ideia em prática, muitas vezes, a ação não se efetivava. Pouco a pouco, por meio de leituras e explicações minuciosas foi-se desfazendo as dúvidas, acalmando as angústias.

No início, falava-se rápido e se exigia que tudo fosse igual ao mundo do não índio. Esse mundo não-índio correspondia ao entendimento e desempenho imediatos, com hora marcada e dia de entrega para tudo, de resultados rápidos. Para que o diálogo fosse tranquilo aprendeu-se que se deveria falar devagar, pouco a pouco e esperar a contribuição dos professores indígenas, tudo no seu devido tempo. Um tempo que não estaria de acordo com o de muitos, um tempo que não era entendido. A impressão que dava era de que os certos eram sempre os indígenas, pois lá era o mundo deles. Quando se diz mundo, refere-se ao ambiente, à cultura, à língua, à terra, ao povo. O não índio era o estranho.

Se o tempo para eles é vivido de forma diferente é mais complexo ainda pensar em cumprir carga horária, calendário, grade curricular, de acordo com as orientações da mantenedora estadual. Muitas vezes são desconsiderados os aspectos socioculturais da comunidade indígena. A distância entre o legal e o real gerava, enquanto pedagoga, uma situação de conflito. Muitas vezes, quando não se vive no contexto específico, neste caso a escola indígena, não se tem a compreensão daquela realidade. Hoje dá para se entender porque não há aula quando morre alguém da comunidade indígena. O calendário oficial não prevê essa característica cultural, mas eles insistem rigorosamente em manter o costume. Vivencia-se, diariamente, essa realidade, o que leva à certeza absoluta de se querer estudar e conhecer mais a cultura indígena Kaingang.

O respeito, a maneira polida que se é recebido e se é tratado pelo cacicado, lideranças e comunidade escolar, desde o primeiro dia de trabalho na escola constituiu-se no grande incentivo para desenvolver este trabalho de pesquisa. Grande admiração ao povo Kaingang pelo convívio diário, reiterando-se todos os outros motivos já elencados.

1.2 ORIENTANDO OS QUESTIONAMENTOS

A problemática do estudo com que ora se depara questiona: quem é esse professor indígena? Que formação tem para o exercício do Magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? A prática docente indígena está, de fato, voltada aos interesses da sua comunidade ou o que ocorre é a reprodução da prática pedagógica contida e indicada nos livros didáticos impostos pela Secretaria Estadual e Departamento Municipal de Educação?

Ainda, pretende-se compreender se a prática pedagógica indígena tem características próprias ou se é similar à tradicional praticada, cotidianamente, nas escolas urbanas, isto é, a do sistema educacional vigente em nosso país. Para tanto se observa o calendário escolar, a grade curricular e as disciplinas que a compõem. Se a escola é indígena, necessariamente, esta grade deverá conter disciplinas específicas como Artes Indígena, envolvendo o ensino de danças, músicas e aulas da Língua Kaingang, culinária tradicional e ensinamentos de uso das ervas medicinais utilizadas pelos indígenas antes da medicina moderna adentrar as suas aldeias. A legislação educacional através da LDB 9394/96 reforça no artigo 26 acerca da utilização da língua materna como parte essencial do processo ensino-aprendizagem e o estudo da cultura indígena na educação básica, tanto na disciplina de História como na de Arte (BRASIL, 1996).

O objetivo geral do estudo foi o de analisar as especificidades da prática pedagógica indígena Kaingang verificando se o contexto específico influencia ou não a prática docente do professor. Os objetivos específicos foram o de investigar como ocorre a prática pedagógica na aldeia indígena Kaingang de Palmas – PR e identificar as especificidades da prática pedagógica realizada nas salas de aula da escola indígena Kaingang.

Acrescenta-se, ainda, que é consenso, entre as lideranças indígenas, que os alunos indígenas são melhores atendidos pelos professores indígenas, compartilhando seus costumes, crenças e o seu modo de viver.

1.3 PROCEDIMENTOS EM BUSCA DE RESPOSTAS

A observação foi a ferramenta indispensável para o desenvolvimento desta, sendo realizada sem agendamento prévio com os professores regentes, seguindo o curso normal da aula. As aulas e as práticas pedagógicas observadas foram escritas em diário de pesquisa e

gravadas. Outras atividades realizadas durante as aulas como exercícios, o uso do livro didático também serviu como material de análise.

A pesquisa documental auxiliou na busca de materiais elaborados pelos professores indígenas como o planejamento anual de regência de classe, que contém todas as disciplinas e ações para o ano letivo, diário de classe com o registro das aulas preparadas que foram aplicadas junto aos alunos. De acordo com Gil (2008, p. 25):

A pesquisa documental guarda estreitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na pesquisa documental, os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento.

Para desenvolver este trabalho elaborou-se um roteiro de observação, indicando os itens que foram analisados no decorrer da pesquisa, sendo: a organização do professor regente quanto ao encaminhamento da aula no início do turno escolar; o domínio da turma regida; o acompanhamento do conteúdo educacional previsto no Plano de Trabalho Docente; o sistema de avaliação desenvolvido pelo professor na classe; o domínio do conteúdo ministrado em sala; o método utilizado para ensinar um conteúdo de Português e um de Matemática; a ocorrência de desenhos durante as aulas; o uso da Língua Kaingang durante as aulas das disciplinas específicas como Geografia e História; a abordagem de temas característicos da cultura indígena como assuntos voltados para a sustentabilidade do povo Kaingang na aldeia; elementos que compõem a aula da língua materna ou materiais que auxiliam o professor no desenvolvimento dos conteúdos como o Livro Didático, a TV, o DVD, o pendrive, lápis, caneta, borracha, caderno; a organização da sala de aula quanto à disposição das carteiras dos alunos; o ambiente; a atratividade da aula; repetição de atividades; presença constante de oralidade durante as aulas; ausência de registros dos conteúdos trabalhados nos cadernos; frequência de trabalhos em grupos na sala; ocorrência de correção individual dos cadernos; hábito de transcrever tarefa para os alunos; utilização de materiais concretos como o material dourado e o ábaco nas aulas de matemática; presença de indisciplina na sala de aula; o respeito aos mais velhos, neste caso, ao professor; assiduidade do professor em sala de aula.

Para desenvolver este trabalho optou-se pela pesquisa exploratória e descritiva, apoiadas na observação e descrição em diário de campo, gravação de áudio. Para fundamentar melhor os dados foi utilizada a pesquisa documental. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população,

fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc.

Os sujeitos envolvidos restringem-se aos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com 09 anos e os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Além destes, fazem parte da investigação 03 professores Kaingang regentes de classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor Kojónh, regente da 4ª série do Ensino Fundamental, trabalha como professor bilíngue, fala, lê e escreve na Língua Kaingang fluentemente. O professor Norriga, regente do 2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos e no contra turno exerce a função de professor bilíngue, com formação no Curso Normal Bilíngue Kaingang, sendo, também, o Cacique da Aldeia. O professor Korin trabalha com a regência do 3º ano do Ensino Fundamental de 09 anos, com domínio fluente da língua indígena, possuindo formação no Curso Normal Bilíngue Kaingang.

Para adentrar ao campo de pesquisa na área da educação escolar indígena, em 2009 solicitou-se, verbalmente, autorização ao Cacique, que reside na Terra Indígena onde a escola está localizada. Após a autorização prévia, formalizou-se, via documentos a solicitação de autorização. Neste mesmo ano, foi mantido contato com a FUNAI, Regional de Chapecó – SC, com intuito de realizar os procedimentos e encaminhamentos formais. Durante o trâmite de autorização interna e da FUNAI, ocorreram desavenças entre cacicado e comunidade indígena originando a troca daquele. Com as mudanças da liderança da comunidade, obrigatoriamente foi solicitada novamente autorização ao novo Cacique. Obteve-se a autorização do novo líder indígena, após a explanação da intenção da pesquisa.

A escola em que se desenvolveu a pesquisa oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental de 09 anos para um total de 199 alunos indígenas, em regime seriado.

Essa garantia de acesso permitiu que se conhecesse de perto, o processo educacional na Escola Indígena através do exercício na função de Pedagoga na Escola Indígena em questão. A partir dessa função deu-se início ao processo de adaptação e desvelamento de eventos sociais e históricos ao longo dos anos, despertando maior curiosidade e motivação em desenvolver esta pesquisa.

Esta problemática acarretou no desenvolvimento desta, com base na observação das salas de aula de três professores indígenas regentes de classe do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e 4ª série do Ensino Fundamental em todas as disciplinas, exceto Educação Física e Arte. As aulas de Educação Física e Arte, não fazem parte das observações porque são professores não indígenas que as ministram. Com as observações que somaram

sessenta horas de coleta de dados, traduzindo-se em um grande volume de informações tratadas no Capítulo IV, conclui-se uma grande etapa, que foi verificar o alcance ou não dos objetivos previamente traçados como metas de trabalho.

A dissertação compõe-se de cinco capítulos, assim distribuídos:

O Capítulo I – **Introdução – Compreendendo e Sistematizando: A Educação Escolar Indígena e o Contexto Vivido** – no qual se expõe as bases de desenvolvimento do trabalho, a trajetória da pesquisa, a construção do problema, orientações metodológicas. Contém a distribuição de todos os elementos textuais do corpo da obra.

O Capítulo II – **Educação Escolar Indígena – Percursos e Descaminhos; Das Políticas Educacionais À Formação Específica** – apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Diversidade Cultural. Indo além, sendo este um tópico de grande relevância para o trabalho, apresenta-se também um olhar sobre a legislação vigente tratando das políticas públicas de educação e formação de professores indígenas, numa tentativa de possibilitar evidenciar a distância entre a legislação atual e a realidade vivida.

O Capítulo III – **As Falas e as Práticas Pedagógicas Indígenas Kaingang da Aldeia de Palmas – PR na Sala de Aula** – proporciona de maneira muito próxima as observações feitas no decorrer da pesquisa, através de relatos das falas e práticas indígenas (dos professores e dos alunos indígenas). Inicialmente gravadas e posteriormente transcritas no diário de campo. Aqui foram selecionadas falas sobre a prática docente indígena, peculiaridades culturais dos professores indígenas, métodos da pedagogia tradicional mesclados com a prática indígena, a incidência constante do silêncio no decorrer das aulas, a oralidade como forma de ensinar, a questão da língua e da identidade. Finalizando o capítulo, versa-se sobre conflitos e práticas – índios e não-índio manifestos nas orientações pedagógicas.

O Capítulo IV – **As Especificidades da Prática Pedagógica Indígena Kaingang – procura-se** analisar se o contexto específico indígena influencia na prática docente do professor indígena ou não, numa tentativa de responder a problemática central da pesquisa.

O Capítulo V – **Considerações Finais** – aponta algumas especificidades da prática pedagógica indígena Kaingang e apresenta a reflexão se a prática docente indígena é espelho ou não do contexto vivido pelos professores ou é somente reprodução dos métodos tradicionais.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – PERCURSOS E DESCAMINHOS: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A educação escolar indígena, segundo Maher (2006), desde a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, sempre esteve relacionada a alguns modelos como: o assimilacionista e o assimilacionista de submersão. O primeiro pretendia incluir o índio à sociedade envolvente destituindo-os de todo e qualquer traço cultural. O modelo assimilacionista de submersão objetivava fazer com que, conquanto fossem entendendo os costumes dos não-índios deixassem de lado os seus próprios costumes, “esquecessem” suas origens, suas raízes culturais, seus hábitos alimentares, a utilização de ervas medicinal para curar os males que acometiam seu povo. Nestes dois modelos, a opção pedagógica distanciava o índio da sua própria língua, de sua própria cultura, utilizando a educação escolar como meio de transição da cultura indígena para a assimilação e aceitação da cultura envolvente, ou seja, da cultura do não-índio, principalmente quanto à utilização da Língua Portuguesa. A língua indígena poderia ser utilizada para a “transmissão de conhecimentos” valorizados pela escola e para aquisição da Língua Portuguesa, assim, a língua indígena servira apenas para a transição cultural e linguística.

O modelo assimilacionista de submersão foi criado para ensinar as crianças indígenas longe de suas famílias, em internatos conduzidos por religiosos que almejavam catequizá-las, seus ensinamentos eram realizados totalmente em Língua Portuguesa.

Para Maher (2006, p. 23):

A submersão ocorria quando o indígena deixava de se comunicar com seu povo na língua indígena, específica daquela comunidade para falar em português, deixava de cantar suas músicas que muitas vezes davam origens aos rituais como os de nascimento ou de morte, deixando no esquecimento algumas características culturais marcantes, alguns traços culturais significativos que os tornam diferentes e visíveis devido a caracterização ímpar das várias etnias que compõe a cultura brasileira.

No Brasil Colônia, segundo Gomes (1991, p. 78), “a política indigenista portuguesa foi mais cruel e desumana do que o necessário para conquistar os povos indígenas e estabelecer o seu controle colonial”. Período de matança, escravidão e extermínio dos povos indígenas, tudo em nome do povoamento e da colonização do Brasil juntamente com a catequização dos índios, em suma, o domínio conquistado através da violência física, psicológica e moral, enaltecendo a coroa portuguesa e a Companhia de Jesus. Ainda segundo Gomes, a Constituição seguinte de 1824 não fala em índios.

No início da República, em nenhum momento configurou a questão indígena o que deixou por mais um longo tempo as comunidades desassistidas. “A Constituição de 1891, não atribuiu nenhuma lei aos índios” (GOMES, 1991, p. 83).

Ainda segundo Gomes (1991, p. 84):

Após repetidos escândalos de violência física e moral, contra os povos indígenas brasileiros as notícias tiveram repercussão em nível internacional obrigando o governo federal, em 1910, a criar o Sistema de proteção ao Índio – SPI, sob o comando estava o Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, reconhecidamente um indigenista atuante que aproveitou-se da oportunidade para dar visibilidade a questão indígena no Brasil, conquistando simpatizantes dentro e fora do país, fato que o tornou reconhecidamente como um defensor destes povos que vivem sob a opressão dos colonizadores, da igreja e dos governantes tanto militares, quanto civis da nação brasileira. O Museu do Índio faz parte do legado de Rondon em nosso país, tendo o reconhecimento de seu ato pela UNESCO.

Tão relevantes foram as ações de Rondon, no tocante às questões indígenas que a Constituição de 1934, contemplou em seu artigo 129, “será respeitada a posse da terra de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (GOMES, 1991, p. 86).

Segundo a Constituição Federal (apud GOMES, 1991, p. 87):

Observa-se que até a Constituição de 1934, não houve referência quanto a questão que envolve a educação escolar indígena. A Constituição Federal de 1937 de 1946, também trata da posse da terra como único item que aborda sobre a questão indígena, portanto, não há indícios de que houvesse alguma preocupação quanto a Educação Escolar Indígena, pois a única preocupação era encontrar um mecanismo eficaz que facilitasse o domínio, a escravidão, ou simplesmente algo que facilitasse o desaparecimento desses povos, o que poderia ser até mesmo em nome de Deus, através da catequização, obrigando-os a esquecer sua língua materna, apresentando-lhes uma nova maneira de falar.

A Constituição Federal de 1967 e o Ato Institucional Nº 1, que outorgou a Constituição Federal de 1969, apresentam artigos equivalentes aos das Constituições anteriores, porém com uma modificação importante: as terras indígenas passam a ser consideradas terras da União. Nesta apresentação histórica, evidencia-se a ausência de leis e documentos que tornassem visíveis a educação escolar indígena em nosso país. Somente a Constituição Federal de 1988, traz em seus artigos 210 e 231 referências aos povos e a educação escolar indígenas, acrescentando o direito ao uso da língua indígena falada dentro das comunidades, independente da etnia. Faz-se necessário abordar rapidamente o teor do Artigo 210 § 2.º “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”, reforçando a importância desse artigo, ele confere visibilidade a língua materna, falada dentro das aldeias indígenas em nosso país (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal de 1988, que efetivou o direito a uma educação diferenciada e que respeite as especificidades das culturas indígenas, a legislação educacional através da LDB 9394/96 reforça-o no artigo 26. A, tornando obrigatório o estudo da cultura indígena nas escolas regulares de todo o país.

De acordo com Brasil (2002a):

Além da LDB 9394/96, somam-se a estes documentos, criado em 2002 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em uma tentativa de encurtar distâncias entre o discurso proferido e evidenciado em toda a legislação publicada e a real situação em que se encontra a educação escolar indígena em nosso país. O discurso histórico, com justificativas mal intencionadas sobre a questão indígena procura amenizar as consequências dos atos praticados pelos colonizadores quando chegaram aqui, como a matança em grande escala envolvendo comunidades inteiras, dizimando várias etnias.

A relação entre as lideranças brasileiras, representadas por governantes e suas políticas, com as populações indígenas nunca foram amistosas, pois desde o Brasil Colônia até final da década de oitenta, o objetivo era a integração destes povos pela homogeneização cultural, em uma tentativa de “enfraquecê-la”, através da obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa, já viabilizada na sua catequização pelos jesuítas.

Para Belfort (2005, p. 10):

Em 1970 a FUNAI, em parceria com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB – iniciaram a formação em nível de 1º grau, de 19 jovens Kaingang. Para isso construíram na reserva indígena Guairita, município de Tenente Portela-RS, um Centro de Formação com estrutura física necessária para a concretização do projeto chamado Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENICC – mais tarde denominada Centro de Treinamento profissional Clara Camarão – CTPCC. Não sei de quem partiu a iniciativa do curso, mas sei que ambos tinham interesse, ainda que bem distintos: integração e evangelização.

Portanto, conforme Belfort (2005), vê-se iniciar um processo de educação escolar indígena, um programa de treinamento para professores aborígenes, pioneiro na educação escolar indígena do povo Kaingang.

Na terra indígena de Palmas – PR vivem dois egressos remanescentes desse programa de educação. Conforme seus depoimentos, de capital importância para este estudo, esta Formação em regime de internato, realizada no ano de 1970, recebia moças e rapazes que deveriam cumprir rigorosamente os horários e todas as demais determinações impostas pelos

coordenadores do programa. Entre elas, algo que causa estranheza hoje em dia – os alunos não podiam “conversar a sós com seus colegas” porque eram submetidos a castigos. Simplesmente retiraram as pessoas de suas casas e as confinaram em uma escola, longe de tudo, obrigando-as a cumprirem um rigoroso treinamento para ser professor monitor bilíngue. Houve muitas desistências, restando somente 19 ao término do curso. Segundo a fala dos ex-alunos, hoje professores com os quais convivo não eram respeitados em seus direitos de ir e vir, nem nos de comunicação.

De acordo com alguns referenciais bibliográficos, foi a partir de 1972 que a Fundação Nacional do Índio – FUNAI – criou os primeiros programas na área da educação, mas sob um novo prisma, distante dos antigos métodos impostos pelo Serviço de Proteção ao Índio. Conforme nos relata Gomes (1991, p. 93), “[...] a fundação propôs trabalhos de marcenaria, carpintaria, mecânica o que significou uma nova tentativa de levar a educação para dentro das aldeias”. Através dessa iniciativa pensou-se que a melhor forma de educação deveria ser pensada e executada pelos próprios povos indígenas em suas línguas maternas. Como isso seria possível se muitas dessas línguas não eram reconhecidas e sistematizadas, o que impossibilitava a escrita das mesmas? Essa sistematização, segundo Gomes (1991, p. 93), “[...] só foi possível com o auxílio dos linguistas missionários do Summer Institute of Linguistics, entidade norte-americana que mantém missões entre os índios no Brasil, outra parte com os próprios educadores da FUNAI”, encaminhando a educação escolar indígena somada as experiências e resistências dos índios.

A modalidade da Educação Escolar Indígena é um dos direitos mais importantes que compõem os direitos políticos e culturais dos povos indígenas no Brasil. De acordo com as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena:

Segundo Paraná (2007, p. 42):

A Educação Escolar Indígena em primeiro lugar, é uma categoria recente, tanto sob o aspecto jurídico/administrativo, quanto sob o aspecto político/pedagógico, na medida em que a Constituição assegura o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Isso significa que, ainda de acordo com Paraná (2007, p. 42):

Além dos ensinamentos da língua indígena predominante nesta ou naquela aldeia, há eu se considerar: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas atividades econômicas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Essa conquista se efetivou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando foi reconhecido aos indígenas o direito de falar a língua indígena referente à sua etnia. O Estado respeita a organização social dos povos bem como seus modos de viver em comunidade, não interferindo especificamente nas aldeias quando existem conflitos internos, não autorizando a força repressora comumente utilizada na sociedade envolvente para punir transgressores seja pela execução de um pequeno furto ou de um ato violento. “O respeito aos processos próprios de aprendizagem e a produção cultural dos povos indígenas tornam-se conquistas importantes para efetivação destes direitos” (GOMES, 1991, p. 94).

A Constituição de 1988 torna importante a utilização da língua indígena, oportunizando as várias etnias que iniciem uma retomada do seu uso, mantendo aceso um dos traços culturais entre os povos indígenas que é diversidade sociolinguística. De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007, p. 25), “a Constituição cria um cenário de valorização e manutenção das línguas indígenas no espaço da aprendizagem escolar, reconhecendo as instituições escolares e mecanismos de cada povo indígena de conduzir a formação de seus membros a partir de seus valores e tradições”.

A Constituição Federal de 1988, ainda, confere visibilidade aos povos indígenas, independente da etnia a que pertencem, fortalecendo imensamente a utilização da sua língua, respeitando e garantindo a utilização dos processos próprios de aprendizagem desses povos, em uma tentativa de remodelação da educação escolar indígena em nosso país, que ainda na época em que ela foi promulgada seguia os moldes tradicionais dos métodos jesuíticos de acordo com relatos históricos.

O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que tem em seu teor as referências quanto ao uso da língua indígena e o respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada povo, gerou mudanças significativas na educação brasileira, inseridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo bases para a educação escolar em contexto específico nas territorialidades indígenas (BRASIL, 1988).

No Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 – norteia os princípios da educação nacional, estabelecendo a pluralidade de concepções e ideias pedagógicas, reconhecendo que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula poderá estar fundamentada em diferentes concepções pedagógicas. Fato que diminuiu a distância existente entre a prática docente do professor não índio, que vinha à aldeia somente ministrar algumas aulas e retornar ao contexto urbano, prejudicando imensamente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do indígena, muitas vezes

desqualificando-o diante dos resultados obtidos devido à dissociação da realidade vivida pelo aluno e o universo do professor não índio (BRASIL, 1996).

Os processos próprios de aprendizagem que a nova Constituição faz alusão referem-se, por exemplo, na etnia Kaingang, de acordo com Paraná (2007, p. 41):

Ao dualismo, enquanto categoria cultural necessária na construção da pessoa, nas relações entre Natureza e Cultura, nominação e práticas rituais, na definição de regras sociais e condutas morais que os Kaingang devem seguir. Parentes, não parentes, humanos, plantas, animais e espíritos são classificados a partir das categorias Kamé e Kairu. Essas categorias representam simbolicamente a oposição constante entre o “nós” e os “outros”, fundamentais para a organização da vida social do grupo. Enfim conhecimentos próprios da sociabilidade “Kaingang”.

O Artigo 32 da Lei Nº 9394/96, encontra-se a tácita afirmação da importância da utilização das línguas indígenas, além da língua oficial, o Português, no desenvolvimento de toda e qualquer atividade relativa ao processo de ensino-aprendizagem somente no Ensino Fundamental. É oportuno lembrar, que nas legislações que antecedem a atual Constituição, a utilização da língua indígena deveria ser somente durante o processo de alfabetização da criança indígena em uma alusão ao bilinguismo utilizado em outros tempos na educação dos índios (BRASIL, 1996).

Brasil (2002b, p. 13), coloca que:

Outra grande conquista para os povos indígenas ocorreu a partir de 1991 a 1999, com a elaboração de dois documentos importantes dentro de uma perspectiva política e pedagógica. Ou seja, em 1993 foi elaborada as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, os povos indígenas ganharam visibilidade, fato que nos leva a dois campos de estudos sociopolíticos e educacionais. Primeiro porque a educação escolar nos remete a uma discussão ampla sobre direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, norteando a sua relação com o Estado e a sociedade envolvente em geral.

Para o caso brasileiro, estes documentos se fizeram extremamente importantes, porque pluralidade cultural, étnica e plurilíngue são características marcantes da sociedade brasileira, levando-nos a reconhecer que a cultura indígena faz parte do patrimônio cultural nacional. Isso se faz necessário para que o sistema educacional brasileiro reveja alguns conceitos e leis, principalmente quanto às diferenças étnico-culturais facilitando o acesso desses povos ao sistema educacional vigente.

A partir das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, surge o reconhecimento de uma sociedade plural. Reconhece-se, assim, o direito de uma educação diferenciada, com base no uso das línguas indígenas, valorização do conhecimento

produzido pelos povos indígenas, oportunizando a formação dos próprios indígenas para atuarem em todos os segmentos sociais dentro das aldeias como na Escola, no Posto de Saúde e na Chefia de Posto da FUNAI.

Novas contribuições apareceram ainda, referentes às políticas educacionais direcionadas à comunidade indígena, como consta em Brasil (2002a, p. 14):

Outro documento significativo que podemos apontar é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que trás uma síntese sobre a distinção entre escolas indígenas e não-indígenas refletindo sobre as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas nacionais e finalmente apresentar princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo para que seja evidenciado quais são os objetivos que se quer alcançar durante as atividades pedagógicas ministradas em sala de aula pelos professores indígenas. Ele também objetiva oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atender aos anseios e interesses das comunidades indígenas e a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

Consequentemente, ao compararmos a educação escolar indígena de hoje com aquela desenvolvida no século passado se verifica que uma mudança vem acontecendo, gradativa e muitas vezes até silenciosamente, evidenciando novas configurações e papéis sociais dentro das escolas localizadas nas comunidades indígenas.

A política educacional que contempla a Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná remonta de 1991 (PARANÁ, 2007).

Sob a supervisão da SEED/PR, reuniram-se representantes de vários Núcleos Regionais de Educação, entre eles o de Londrina, Guarapuava, Paranaguá, Ortigueira, São Jerônimo da Serra, como também os da Universidade Estadual de Londrina, da FUNAI, da Missão e Associação do Cristianismo, cujo objetivo era criar o Núcleo de Educação Indígena – Paraná na SEED, a partir da Resolução Nº 1.1119/92, vinculado e subordinado à Superintendência de Educação (SUED) (PARANÁ, 2007).

Em 1993, várias tentativas de elaborar um banco de dados sobre a educação escolar indígena do Paraná, com o mapeamento de todas as escolas indígenas, número de alunos e professores, além das características das comunidades Kaingang e Guarani, a fim de organizar dossiê para o Conselho Estadual de Educação do Paraná, com intuito de normatizar a Educação Escolar Indígena no Paraná (PARANÁ, 2007).

Somente em 05 de dezembro de 2002, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação Nº 009/02, que dispõe sobre a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento dos cursos, âmbito da Educação Básica, no Estado do Paraná.

As discussões para a regulamentação das escolas indígenas no Paraná teve início em 30 de março de 2005, sob a Coordenação da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de atender o disposto na Resolução CNE Nº 003/99 e na Deliberação CEE Nº 009/02. O debate girava em torno da estadualização das escolas indígenas que ainda estavam sendo mantidas pelos municípios, realizando reuniões com representantes do governo e órgãos federais, FUNAI, secretarias de educação dos municípios que tinham escolas indígenas sob sua administração, bem como as lideranças indígenas do estado todo. Nestas reuniões, apresentavam-se as novas configurações que a educação escolar indígena encerraria dentro da SEED. As preocupações que pautavam as reuniões iam desde a contratação de serviços gerais para as escolas indígenas, salários de professores e funcionários (PARANÁ, 2007).

A partir de março de 2005, quando a SEED/PR iniciou as discussões sobre o processo de estadualização das escolas indígenas de forma a acatar o previsto na Resolução Nº 003/99 e na Deliberação CEE/PR Nº 009/02. Técnicos da SEED deslocaram-se até as Terras Indígenas em todo o Paraná, buscando informações de caciques e lideranças indígenas para estruturar essa nova modalidade da educação (PARANÁ, 2007).

Várias foram as conquistas a partir dessa iniciativa como os Editais específicos para a contratação de professores indígenas bilíngues, professoras pedagogas e serviços gerais para trabalharem nas escolas indígenas, através do processo Seletivo Simplificado. Os benefícios envolvendo tanto a estrutura física quanto a pedagógica das escolas contemplaram todas as entidades educacionais independente de serem estaduais ou municipais. Mas foi a partir da resolução Nº 2075 de 2008 que a SEED assumiu todas as escolas municipais rurais localizadas em terras indígenas, levando todos os benefícios com que as demais escolas da rede pública estadual são contempladas (PARANÁ, 2008b).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A Companhia de Jesus, constituída pelos padres jesuítas, chegou ao Brasil junto ao primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, em 1549. Os jesuítas que aqui aportaram, traziam uma tarefa oficial e definida pelo Regimento Português para a Colônia, segundo Xavier, (1994, p. 41), “catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá foi transferida, nas quatro décadas que já se haviam passado desde o descobrimento”.

A tarefa educativa dos padres jesuítas era basicamente aculturar e converter os ignorantes e ingênuos, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os

aventureiros que para aqui viessem. O objetivo era dominar pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem sempre recebiam pacificamente os colonizadores.

Além disso, “os jesuítas também almejavam instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraíssem o olhar de Deus para este mundo pagão” (XAVIER, 1994, p. 42).

Com isso, surgiram as missões itinerantes, conhecidos como recolhimentos ou aldeamento. Tanto um quanto o outro, mais do que a pregação esporádica, a retirada da criança das comunidades indígenas e seu confinamento em internatos e a organização da vida em aldeias, levou os indígenas a submissão total dos hábitos e costumes dos não índios.

Xavier (1994, p. 41), relata que:

A intenção original da Coroa portuguesa era utilizar o indígena como força de trabalho. É comum encontrarmos nos livros de História da Educação, referência clara ao ensino agrícola e artesanal, nas missões como meio de sondagem e treinamento de mão-de-obra para empreendimentos em vias de montagem da Colônia – o engenho de açúcar.

Não há evidências, contudo, de que a ação pedagógica jesuítica tivesse essa finalidade ou mesmo considerasse a possibilidade de treinar o índio para essa função. Sem dúvida fazia parte da aculturação do nativo, condição indispensável para a catequese, o aprendizado das práticas elementares de produção para a sobrevivência material da comunidade indígena, em processo de aldeamento.

No entanto, conforme analisa Xavier, (1994, p. 47), “os jesuítas montaram na colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador. Foram feitas algumas concessões, como a utilização da Língua Portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração”.

Ainda seguindo o pensamento de Xavier (1994, p. 47):

O ensino universalista do Ratio Studiorum, impõem-se como o Plano de Estudos dos jesuítas, reinava absoluto mesmo após a expulsão dos seus criadores (1759) e o desmantelamento do sistema educacional colonial. Esse ensino era subsidiado pela Coroa, através do chamado padrão de redízima, que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia.

O Ratio Studiorum, plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus, além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: “o curso de Letras e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o Curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinado principalmente á formação de sacerdotes” (PILETTI,

1991, p. 34). O ensino que os religiosos jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Romanelli (1978, p. 34) profere que o ensino era:

Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações, estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época.

O ensino foi conservado assim à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Qual educação interessava a esse tipo de sociedade? Só poderia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar “as coisas do espírito”. Romanelli diz que a educação literária, humanista capaz de dar brilho à inteligência. Ele ainda diz que para esses indivíduos convinha bem a educação jesuítica, porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-os aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele.

“Essa educação catequética que objetivava recrutar fiéis e servidores, indígenas e não indígenas, assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os curumins e de núcleos missionários no interior das nações indígenas” (ROMANELLI, 1978, p. 35).

Assim, os religiosos acabaram ministrando, em princípio, a educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal e educação superior religiosa só para esta última.

Com isto conclui-se que, a obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma particularidade que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII.

A Reforma Educacional instituída por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em 1759, ocorreu porque ele entrou em conflito com os jesuítas, atribuindo-lhes intenções de se opor ao controle do governo português.

Diz Romanelli (1978, p. 34), que:

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, o Marques de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios. Em seu lugar foram

criadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que deixaram muito a desejar quando comparadas ao sistema jesuítico de ensino.

Segundo Carvalho (1978, p. 139), o objetivo superior da reforma pombalina dos estudos menores:

Foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

A expulsão dos jesuítas significou para o ensino brasileiro a extinção do sistema educacional jesuítico deixando a educação à deriva, ou seja, com o extermínio do sistema educacional conduzido pela Companhia de Jesus a educação brasileira ficou acéfala. Não tinha organização educacional após a expulsão dos religiosos professores do Brasil. “Os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos” (XAVIER, 1994, p. 53).

A expulsão dos jesuítas levou a criação das aulas régias. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para cada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Chagas (1980, p. 8) afirma que, “não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse”.

O desordenamento do sistema jesuítico acarretou graves prejuízos para a educação no país. O nível de formação dos professores era baixo, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. “Geralmente nomeados por indicação ou através da autorização dos bispos, tornavam-se donos das aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente como sesmarias ou títulos de nobreza” (CHAGAS, 1980, p. 09).

No Império período definido por historiadores entre 1822 a 1889, a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação da elite nacional que deveria dirigir o país.

A Assembleia Constituinte de 1823 e por ocasião da reabertura do Parlamento em 1826, considera o teor da lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 1827, o regulamento da instrução primária e secundária baixada pelo Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (SAVIANI, 2011).

Serão apontados quatro períodos importantes durante o Império evidenciados por Saviani (2011, p. 01) publicados em um artigo “Pedagogia e Política Educacional no Império Brasileiro”.

O primeiro (1823-1827) é fase dos debates sobre as grandes questões instituidoras da nova nação, onde a instrução pública ocupa um lugar importante, pelo menos no âmbito das proclamações. O segundo, de 1827 a 1854, transcorreu sob a égide da lei das escolas de primeiras letras, cuja tentativa de implantação em âmbito nacional transferiu-se do governo central para os governos das províncias a partir do Ato Adicional à Constituição imperial, promulgada em 1834. O terceiro momento de 1854 a 1867 a política educacional trará como elemento característico o princípio da obrigatoriedade do ensino, instituído pelo Regulamento de 1854. O último período 1867 a 1886, que tem em seu centro o Decreto de 1879 que promulgou a Reforma “Leônicio de Carvalho” contribuinte da ideia de se instituir um sistema nacional de ensino no Brasil.

Desde o início do primeiro Reinado, pode-se afirmar, segundos historiadores renomados, que se constitui num sistema de ensino de elite. A implantação de cursos superiores estatais, dado o caráter oneroso das instalações.

Nessa fase monárquica, o ensino primário era ministrado, em grande parte, por professores leigos, já que não havia escolas normais para a preparação daqueles que se destinavam ao magistério. No ensino secundário era comum a predominância dos cursos avulsos, de frequência livre, sem uma organização hierárquica das matérias e das séries; ênfase nas matérias de Humanidades. “O Ensino Superior era reduzido a umas poucas escolas isoladas, destinadas a formação de profissionais liberais, especialmente no campo do Direito” (PILETTI, 1991, p. 49). Ainda, de acordo com o mesmo autor (idem, 1991, p. 50):

Os níveis educacionais nessa época, não estavam vinculados ou não eram sequenciais. O primário não tinha nada a ver com o secundário, poderia fazer qualquer nível independente de ter concluído o primário ou não. O curso secundário, excetuando-se o Colégio Pedro II e outros poucos estabelecimentos, nem chegava a se constituir num curso seriado, ordenado, era formado por matérias avulsas, orientadas para os exames de ingresso aos cursos superiores, não se exigia a conclusão do secundário para iniciar estudos de nível superior.

“Não tínhamos uma universidade, mas apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro” (PILETTI, 1991, p. 49).

Fontes do Ministério da Educação da época, afirmam que somente no final do Império e começo da República delineia-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Segundo o Sistema Educativo Nacional do Brasil – Ministério da Educação, “até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica” (BRASIL, 2011). Já no final do período colonial e durante o Império (1822-1889), delineia-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes.

O sistema educacional brasileiro foi evoluindo lentamente. É o período no qual se colocou em questão o modelo herdado do Império, que privilegiava a educação da elite, secundário e superior, em prejuízo da educação popular que contemplava o primário e o profissional. “Com o fim do Império teve início a primeira República a partir de 1889, onde a educação passou a ser valorizada como instrumento de reprodução das relações oriundas da produção” (PILETTI, 1991, p. 54). Conforme este mesmo autor (1991, p. 55), “a herança do Império, na questão educacional foi precária: poucas escolas isoladas de ensino secundário e superior, algumas escolas de ensino primário e mais nada. No início da República não tinha nenhum sistema educacional organizado de educação pública”.

Ainda, no entender de Piletti (1991, p. 55):

Foi durante o período Republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborados a partir de alguns princípios básicos. Esses princípios são os seguintes: gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, direito à educação, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da Família no tocante à educação e ensino religioso de caráter interconfessional.

A gratuidade do ensino já estava presente na Constituição de 1824. Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos” (CF de 1824). A partir desse documento a obrigatoriedade e a gratuidade nunca mais deixaram de estar presente em documentos oficiais, tornando um direito de todos os cidadãos brasileiros o ensino público, laico e gratuito.

A liberdade de ensino, princípio básico da educação nesse período, poderia ser interpretado de várias formas, como liberdade de escolha pela qual área profissional deveria escolher moral, intelectual e industrial. “Liberdade de opinião e expressão, sendo que esta se tornou princípio constitucional a partir de 1934” (PILETTI, 1991, p. 57).

Tornou-se obrigação do Estado e da família encaminhar e garantir o acesso e a permanência da criança na escola. Este princípio estabelece a responsabilidade solidária da

família e dos Poderes Públicos pela educação (CF 1934, art. 149). Respeitar as diretrizes da União (art. 151) e, pela primeira vez, obriga os Poderes Públicos a um mínimo de investimento na educação. Segundo esse artigo, “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Art. 156 apud PILETTI, 1991).

A Constituição de 1934, segundo Piletti 1991, reintroduziu o ensino religioso, mas de caráter facultativo e multiconfessional, “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios de confissão religiosa do aluno, manifestado pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (art. 153). O ensino religioso obrigatório para as escolas e facultativo aos alunos prevalece até os dias atuais inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outorgada em 1996 (BRASIL, 1996).

Durante toda a primeira República, manteve-se no Brasil a dualidade do sistema de ensino. A política educacional brasileira sempre teve características de dualidade e seletividade. A escola não poderia gerar deslocamentos sociais, por isso, desde o princípio foi pensado dois modelos educacionais distintos: um acadêmico destinado a classe burguesa dominante e outro primário seguido de cursos profissionalizantes, destinado as classes menos privilegiadas. Nosso modelo educacional nada mais era do que uma cópia dos modelos já existentes na Europa (TEIXEIRA, 2005).

Entretanto, somente o fato de existir um modelo educacional para ricos e pobres não seria suficiente para impedir qualquer mobilidade social. Dessa forma, os dois sistemas tinham duas características básicas que impediam a entrada de pobres no sistema acadêmico de ensino: a primeira, e talvez principal, era que o sistema de ensino seria particular, ou seja, as pessoas teriam que pagar para ingressarem nessas escolas; a segunda era que os conteúdos ministrados nessas aulas não tinham finalidades práticas no dia-a-dia das pessoas, desencorajando as pessoas a estudarem essas coisas inúteis (MASCARENHAS apud TEIXEIRA, 2005).

As políticas governamentais na área da educação continuam até hoje como dois sistemas educacionais distintos. Tanto que o Governo manteve as escolas “populares e de trabalho” ao seu encargo, deixando o ensino secundário acadêmico em segundo plano, uma vez que este era o meio para se chegar ao ensino superior. Ou seja, o ensino destinado às classes menos privilegiadas não era meio de ter acesso a outros níveis de ensino.

Segundo Piletti (1991, p. 56), “historicamente de acordo com escritos e registros públicos é a partir da década de 20 através de movimentos populares que as classes sociais

criavam e recriavam, sistematicamente, o espaço da política”. Operários em seus movimentos de vertente anarquista, comunista, trotskista ou outra, fizeram com que suas vozes se tornassem audíveis e seus corpos significativamente visíveis. O autor (Ibidem, 2007, p. 09) complementa:

Dessa forma, com o intuito de abafar essa fala e excluir os corpos, o projeto educacional “ensinaria” aos atores sociais o seu “verdadeiro lugar” na sociedade e qual deveria ser sua “verdadeira fala”: aquele que impedisse que interesses particularistas – das classes dominadas – sobrepujassem os interesses dominantes, os que tornariam possível o projeto de uma nação solidária.

Ressalta-se ainda que na República não foi criado estabelecimento de ensino secundário nos Estados; antes, extinguiu os que existiam mantidos pelo Governo Federal, como os cursos anexos às faculdades de direito de São Paulo e do Recife, fechados em 1896. Nem sequer preocuparam-se em melhorar e promover o ensino primário. “Através do Decreto Federal Nº 13014, de 04 de maio, o governo substituiu as escolas estrangeiras existentes no sul do país por instituições nacionais” (PILETTI, 1991, p. 59).

A década de 20 marcou um período de inquietação e manifestação política educacional no Brasil. O modelo educacional existente que dava ênfase à formação das elites foi posto a prova. A intenção era dar evidência na educação básica, no ensino primário, sendo articulado desde o primário até o ensino superior (idem).

O governo federal que até aqui se mantinha omissos frente aos graves problemas educacionais, deveria estruturar um moderno e eficiente sistema de educação, trazendo para si a responsabilidade de manter e garantir o acesso da população na escola pública.

Na sequência histórica, a década de 30 chega com algumas novidades por conta da articulação do Estado com a política educacional brasileira. Após a revolução que o levou ao poder, Vargas iniciou a mudança na educação criando através do Decreto Federal Nº 19402/30 a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (BRASIL, 1930).

Até 1937, permaneceu a política pública de relegar o ensino elementar aos Estados e Municípios. Jorge Barcellos (2010, p. 01) em um artigo sobre “As políticas Educacionais no Brasil”, argumenta que a política educacional assumia competência exclusiva quanto ao ensino secundário. Em 1931, Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, propõe a Reforma do Ensino Secundário, ampliando o monopólio estatal do acesso ao ensino superior. Tratava-se da política de equiparação, política de oficialização de escolas públicas e privadas que exigia a equivalência de todos os cursos com o Colégio Pedro II.

Em 1924, havia sido criada a Associação Brasileira de Educação. Em 1931, na sua IV Conferência revela que o governo não conseguiu um consenso entre os educadores nacionais. Barcellos (2010, p. 03) argumenta que:

O governo provisório não possuía uma política de educação, e as disputas acirram-se entre laicos e religiosos. Em março de 1931, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros”, cuja ampla repercussão terá reflexos na constituição. Ele tem a formulação das “bases e diretrizes” para a educação nacional, com o objetivo de superar o estado fragmentário das antigas reformas, influenciando principalmente a escola pública.

Redigido por Fernando de Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A Reconstrução Educacional do Brasil foi assinado por 25 educadores e ou escritores, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Júlio de Mesquita Filho. Estes comprometidos com a renovação da educação nacional resolveram marcar presença na orientação do ensino brasileiro, no momento em que a República passava por um período de transição.

Conforme Piletti (1991, p. 76):

O ensino público laico e gratuito, objetivo maior de todo o movimento, opunha-se fervorosamente aos educadores católicos, liderados pelo padre Leonel Franca e pelo escritor Alceu Amoroso Lima, que defendiam o ensino religioso obrigatório em todas as escolas, inclusive nas públicas. Definitivamente, essa questão foi resolvida com a Constituição de 1934 e reafirmada nas posteriores: ensino religioso obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos.

O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, defendeu novas ideias, segundo Piletti (1991, p. 82), “a educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública, obrigatória e leiga, a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos; a formação universitária de todos os professores”.

O referido Manifesto veio em auxílio de um país ávido por encaminhar e organizar o ensino público brasileiro, contribuindo imensamente para o desenvolvimento nacional. O Sistema Educacional Brasileiro passa a ter um norte a ser seguido, direcionando as políticas públicas no sentido de garantir o acesso e ofertar educação para todos, derrubando arraigados paradigmas como o ensino catequético nas escolas brasileiras, bem como a presença de professores leigos nos diversos níveis educacionais.

2.1.1 Políticas Educacionais Indígenas

Falar de política educacional indígena torna-se um grande desafio nos dias de hoje. Para tanto se faz necessário expor que foi a partir de 1991, quando o Ministério da Educação recebeu a incumbência de coordenar as políticas de Educação Escolar Indígenas, e, para isso, foi instituído um Comitê Nacional de Educação Indígena², com formação interinstitucional, de caráter consultivo e assessor para a definição das políticas e programas a serem desenvolvidos. Integravam esse comitê representantes do MEC, da FUNAI, das Universidades Públicas, dos professores indígenas, todos protagonistas das experiências de renovação das práticas pedagógicas e curriculares em escolas indígenas.

De acordo com Brasil (2007, p. 72):

Para enfrentar o desafio de implementar a educação escolar indígena, com qualidade e respeito à autodeterminação desses povos, a SECADMEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, foi a secretaria criada pelo Ministério da Educação, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

O objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. As ações da SECAD propõem mudanças que impactassem a condução das políticas públicas para a educação escolar indígena em todas as esferas de governo (BRASIL, 2007).

Além de priorizar a política de articulação intraministerial e o fortalecimento do controle social indígena, a articulação com o Conselho Nacional de Secretários Nacionais de Educação (CONSED), também foi fortalecida tendo em vista a mobilização dos sistemas de ensino em uma escala que garantisse mudanças nas políticas e programas educacionais com conteúdo e celeridade. O esforço conjunto de ambos os setores educacionais viabilizou o compromisso das Secretarias Estaduais de Educação com a agenda política das diversidades socioculturais.

Partindo dessa premissa, a partir de 2003, uma série de ações foi posta em curso para dar centralidade à Educação Escolar Indígena no conjunto das políticas e programas

² A Portaria Interministerial MEC/MJ Nº 559, de abril de 1991, regulamenta o disposto no Decreto Nº 26/1991 e orienta para a criação desse Comitê, instituído por meio da Portaria Nº 60/MEC-SEF, de 08.07.1992

desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. A criação de uma Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, com o objetivo de que as Secretarias de Educação priorizassem essa modalidade educacional; em 2005, o CONSED realizou um amplo debate sobre a situação da Educação Escolar Indígena, firmando a Carta do Amazonas³, que manifesta o compromisso do CONSED e do MEC com uma agenda de estruturação da rede de escolas indígenas; em maio de 2006, o CONSED se reuniu com os representantes indígenas componentes da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), essas foram algumas das ações executadas pelo CONSED (BRASIL, 2007).

A articulação de uma política pública em âmbito federal, direcionada para garantir ações específicas para a elaboração e efetivação de políticas educacionais, voltadas para as escolas indígenas teve origem numa ampla articulação entre estados e municípios. A Constituição Federal de 1988 garantiu através dos artigos 210 e 231 que os povos indígenas têm direito ao uso da língua materna indígena que deve ser ensinada pelos próprios indígenas. Por meio de movimentos tímidos no interior das aldeias do país deu-se início ao desenvolvimento de uma nova política pública, proposta pela Constituição Federal, que é formar índios professores (BRASIL, 1988).

Para que essa política fosse efetivada em parceria com as várias esferas governamentais, articularam-se junto às secretarias estaduais e municipais de educação os encaminhamentos necessários. Essa conjugação de esforços viabilizou o compromisso das esferas municipais e estaduais com a agenda política das diversidades socioculturais. Com isso, uma série de ações foram postas em curso para dar centralidade à Educação Escolar Indígena no conjunto de políticas e programas desenvolvidos pelas Secretarias de Educação. “A partir disso foram estabelecidos os desafios e pactuada com o Ministério da Educação uma agenda que criasse um novo patamar de compromisso e responsabilidade institucional com uma educação escolar que respeitasse os projetos de futuro dos povos indígenas” (BRASIL, 2007, p. 34).

De acordo como site <http://www.consed.org.br/index.php/o-consed>:

A aproximação com as secretarias estaduais de educação representadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

³ Parecer 10/CNE – 2002, relator Carlos Roberto Jamil Cury, em resposta a Carta de Canaúanim, encaminhada por professores e lideranças indígenas de Roraima

Esse órgão favoreceu as discussões ampliadas com os dirigentes públicos, pelas novas propostas e decisões que tiveram ressonância nas secretarias, possibilitando o surgimento de novos contextos político-administrativos para o atendimento das demandas indígenas.

Conforme Brasil (2007, p. 34):

Através de uma proposta de efetividade da nova política educacional do SECAD/MEC, que é de revisão na qual compromissos foram acordados, com expressiva participação indígena, entre as instituições responsáveis na esfera federal, estadual e municipal, para melhoria da gestão educacional indígena.

Essa efetivação foi possível devido à persistência dos povos indígenas, que numa luta incansável, fazendo-se presente em audiências públicas, seminários estaduais e ou regionais, documentavam através de um termo de compromisso entre os dirigentes públicos somados a representantes de ONGs indígenas e não indígenas garantindo as ações de controle social indígena e a cobrança de responsabilidades pelo Ministério Público Federal. Segundo (BRASIL, 2007, p. 34):

A proposta teve o efeito positivo de dinamizar a estrutura pública possibilitando gerar mais foco no planejamento estratégico, na execução orçamentária e na avaliação das ações desenvolvidas. Investiu-se também no fortalecimento do controle social indígena na definição e acompanhamento das políticas públicas.

Para que essa nova política educacional, voltada à educação escolar indígena, tivesse êxito, foi necessária a conjugação do esforço coletivo das várias esferas do sistema educacional, articulando com os estados e municípios por meio de suas secretarias uma nova dinâmica de elaboração de novas propostas voltadas para a educação escolar dentro das aldeias. Essa nova dinâmica trouxe para as mesas de discussões as lideranças indígenas representadas por professores, caciques e demais membros da comunidade, muitos deles com fluência na língua indígena materna, o que enriqueceu imensamente as novas diretrizes da educação escolar indígena.

Em síntese, a nova política educacional, iniciada em 2002⁴, beneficiou os povos indígenas, porque considerou os processos adequados à aprendizagem bem como o seu próprio tempo. Oportunizou que eles sentassem às mesas de debates e articulações, junto com os representantes do sistema educacional, ganhando voz pela sua própria fala e não através de

⁴ Como a resposta a carta consulta dos professores e lideranças indígenas de Roraima.

representantes não indígenas, o que sempre alongou o caminho entre uma proposta para uma nova política para educação e a sua efetivação (BRASIL, 2007).

Além disso, no âmbito educacional, foi alterado o perfil da instância de participação e controle social, onde o movimento indígena ganhou voz e vez através do fomento ao diálogo entre a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e os vários órgãos do MEC (CONSED, CARTA DO AMAZONAS, abril de 2005).

Nos demais sistemas de ensino, a SECAD/MEC oportunizou a criação de espaços públicos que possibilitassem a interlocução institucionalizada dos representantes indígenas com dirigentes públicos para dar foco ao planejamento e execução dos recursos orçamentários disponíveis. Com isso houve uma forte articulação intraministerial, por meio de esforços contínuos para buscar parcerias com os demais órgãos do MEC, procurando fortalecer e integrar as políticas públicas (BRASIL, 2007).

Além dos esforços em somar apoio entre os ministérios para custear e fomentar a nova proposta de política educacional, que contempla a diversidade cultural, outra importante proposição é a intenção apresentada em formar índios professores no Ensino Superior. Em 2005, o Ministério da Educação, através do SESU/SECAD, lançou o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

“A constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, garantiram o acesso e a permanência dos alunos indígenas nos diversos níveis educacionais” (BRASIL, 2002c, p. 34).

A referida política educacional, construída em parceria com a Secretaria de Educação Superior SESU/MEC, almejou desde o início suprir a demanda existente nas escolas indígenas localizadas nas aldeias, que era a formação de seus professores nas disciplinas específicas como a Matemática e História, além das outras que compõem a parte diversificada da matriz curricular de 5ª à 8ª séries e do Ensino Médio. Os resultados alcançados são positivos e promissores, tendo sido verificados pelas universidades públicas em diálogo com representantes das comunidades indígenas, viabilizados por essa articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e a Secretaria do Ensino Superior – SESU (BRASIL, 2002c).

Ainda na linha de novas intenções de implementação da política educacional indígena, segundo o Caderno SECAD 3, com a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC) para a integração da educação profissional com a educação básica intercultural indígena. Sabe-se que a base da educação escolar indígena está nos saberes tradicionais das várias etnias existentes, dentre eles o domínio da língua materna indígena, a

memória histórica cultural envolvendo costumes e crenças, suporte para dar continuidade a cultura da raça, extinguindo a ameaça de que com os avanços tecnológicos ocasionados pela era da informática, desapareça a cultura indígena fazendo com que esses povos voltem novamente ao esquecimento e ao anonimato (BRASIL, 2002c).

Ancorada nos saberes tradicionais e na memória cultural desses povos, as novas tecnologias virão para dar subsídios a projetos de sustentabilidade cultural e ambiental, promovendo um desenvolvimento social, que leve em conta seus costumes e concepções históricas propagando seus valores tradicionais de geração a geração. A sistematização de referenciais que orientem as novas políticas educacionais para que outras instituições possam oferecer a modalidade de educação profissional integrada aos princípios da educação escolar indígena, fixa-se como um dos objetivos dessa política.

O imperativo acesso aos recursos públicos e a enorme necessidade de financiamento levou a articulação de uma nova política pública através de uma parceria entre a SECAD/MEC com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A exata declaração das escolas indígenas nos censos educacionais, além de garantir esses investimentos e acesso a vários programas de desenvolvimento da educação, possibilita analisar dados e indicadores relevantes para a priorização e o detalhamento de políticas e ações.

Oportunamente, faz-se um adendo à questão que trata da verdadeira declaração das escolas indígenas no país e o que isso representa. Divide-se em dois momentos a questão que envolve a declaração de escola indígena: antes e após o ano de 1999. Anterior a 1999, existia uma grande quantidade de escolas indígenas anexadas às escolas urbanas, não-indígenas e rurais, o que dificultava e impedia o reconhecimento das mesmas na categoria de escolas específicas e autônomas, isto é, uma escola indígena de fato, com ordenamento jurídico e pedagógico próprios. O Parecer 14/99 criado pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, criou-se o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O referido parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento de suas escolas e propõe ações concretas que beneficiam a educação escolar indígena. Destaca-se neste parecer, a instituição da categoria escola indígena, assim como a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Antes do parecer, a educação escolar indígena não tinha diretrizes próprias, ou seja, seguia as mesmas normas e determinações dadas às escolas urbanas e rurais não-indígenas, o

que automaticamente desconsiderava a determinação da Constituição Federal de 1988, que garante o respeito aos processos e o tempo próprio de aprendizagem dos alunos indígenas. Após setembro de 1999, com a aprovação do Parecer 14/99 as escolas indígenas conquistaram uma categoria autônoma dentro do sistema educacional brasileiro, tornando-se de fato uma escola indígena.

Refletindo melhor, pode-se buscar na literatura o que caracteriza uma escola indígena. Será que o fato dela estar localizada dentro da aldeia indígena faz dessa escola uma escola indígena? Entende-se que além de estar localizada dentro da aldeia, essa escola deverá respeitar a cultura indígena, seus costumes e a língua materna.

De acordo com a Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa diretrizes nacionais e caracteriza o funcionamento das escolas indígenas em seu Artigo 1º: “Escola com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 2001, p. 69).

Além da questão cultural ela deverá ter ordenamento jurídico próprio, organização pedagógica diferenciada bem como seu calendário escolar. Aliada à parte burocrática e pedagógica, ela deverá conter no seu Projeto Político Pedagógico, resguardado o respeito aos processos próprios de aprendizagem dos alunos indígenas, assim como o respeito ao tempo de aprendizagem desses alunos (PARANÁ, 2008a).

Essa especificação faz-se necessária, na medida em que se aborda a questão econômica, que também envolve a educação indígena. Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵, órgão público responsável pelos procedimentos de descentralização de recursos para diversos programas de desenvolvimento da educação, como Programas do Livro e Programa de Transporte Escolar, estabeleceu-se uma importante parceria para garantir o ingresso das escolas indígenas a esses programas.

Outro avanço importante é a participação do SECAD na definição dos termos das Resoluções que normatizam o apoio financeiro suplementar com recursos orçamentários do MEC para instituições públicas ou privadas sem finalidades lucrativas. De acordo com a SECAD (BRASIL, 2002c, p. 35):

⁵ Resolução FNDE/CD Nº 38, de 23.08.2004. Resolução FNDE/CD Nº 12, de 05.05.2005, e Resolução FNDE/CD Nº 10, de 28.03.2006. As resoluções são acompanhadas por Anexos que orientam quanto ao preenchimento dos PTAS e à documentação necessária.

Nos anos de 2005 e 2006 essas resoluções foram específicas para a educação escolar indígena, agregando aos critérios de avaliação e seleção das propostas sua conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e participação das comunidades indígenas em instâncias de controle social.

Esse apoio financeiro traduziu-se na construção de escolas indígenas dentro das aldeias, o que exigiu uma forte articulação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em função das exigências legais para comprovação da titularidade das áreas onde as escolas seriam construídas, obrigatórias para a descentralização dos recursos financeiros. Essa problemática se justifica porque ainda hoje existem muitas terras indígenas que estão em litígio e as comunidades indígenas que lá habitam não têm o documento ou a posse definitiva da terra, quer dizer, não possuem a dominialidade da terra. “Sendo assim o MEC encontrava entraves burocráticos junto ao FNDE, exigindo por parte dos órgãos públicos uma série de estudos conjuntos com o objetivo de superar as dificuldades na interpretação da legislação e garantir a execução das ações pretendidas” (BRASIL, 2007, p. 36).

Além das reuniões com os órgãos governamentais diretamente ligados ao governo, a SECAD/MEC realizou também uma articulação com diversos setores do governo em benefício da Educação Escolar Indígena. Entre outros órgãos, encontram-se a Coordenação Geral de Educação da FUNAI, Ministério da Justiça, Fundação Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Comitê Gestor de Políticas Indigenistas.

Na atualidade, percebe-se que muitas das políticas públicas educacionais propostas pela SECAD em parceria com o MEC tiveram êxito. Com isso, optou-se por centralizar esforços para o incremento da velocidade, do alcance e da qualidade das ações propostas, os programas e as políticas em andamento, quando da sua criação em 2004.

Os avanços nas políticas educacionais indígenas foram significativos, entretanto ainda permanecem grandes desafios pela frente nessa modalidade educacional, quer na estrutura, na formação de professores indígenas, quer na composição curricular e especificidade do Projeto Político Pedagógico diversificado.

Com tudo isso ainda, entende-se que o maior desafio é de grande relevância segundo a SECAD/MEC é “preencher de sentido o que preceitua a LDB quando estabelece a necessidade do regime de colaboração entre as três esferas administrativas (municipal, estadual e federal) para o pleno desenvolvimento da educação junto às comunidades indígenas” (BRASIL, 2007, 45).

A amplitude da política educacional indígena envolve todas as esferas desde o governo federal, através do MEC/SECAD e FNDE, até as secretarias municipais de educação que compõe o sistema educacional, uma vez que são os que norteiam o funcionamento das escolas localizadas nas terras indígenas. A intenção inicial dessas parcerias seria que os órgãos públicos dessem suporte para a implementação das novas políticas propostas, desde o apoio pedagógico oferecido pela secretaria estadual de educação, que atendem as escolas indígenas, até as parcerias via convênios com as prefeituras municipais, na liberação e administração de verbas para reformas e construção de escolas dentro das aldeias. Muitas vezes esse processo não se efetiva por questões técnicas e burocráticas, impossibilitando que as ações previstas pelas secretarias educacionais se efetivem.

Faz-se necessário que todas as esferas públicas desempenhem suas funções e cumpram seus papéis de fomentadores e reguladores da política educacional proposta, para que os povos indígenas realmente sejam beneficiados e que a sociedade em uma tentativa de compensar as perdas históricas que os mesmos tiveram desde a colonização do Brasil, conquistem seu lugar na sociedade através da formação de seus filhos em uma escola feita por eles e para eles, mantida pelo Estado, com uma educação específica voltada para os saberes indígenas, independente da etnia a que pertençam, tornando-os autônomos e mentores de seus próprios projetos societários futuros.

2.1.2 Políticas Educacionais Indígenas no Paraná

Atendendo a portaria interministerial MJ/MEC Nº 559/91, em 1992, criou-se o Núcleo de Educação Indígena (NEI) no Paraná. Incorporada à estrutura institucional da SEED, ao longo da década de 1990, passou a se denominar Coordenação da Educação Escolar Indígena. Esse órgão viria atender à necessidade de diferenciar educação indígena, como aquela que é passada de geração a geração e que contemplaria os saberes de cada etnia, ofertada pelo Estado, laica e articuladora da memória histórica cultural dos povos indígenas com os códigos da sociedade nacional.

Segundo Luciano (2006, p. 131):

Educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis,

a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Além de diferenciar o saber tradicional da educação formal, desenvolvida em sala de aula, deveria elaborar diretrizes para as escolas indígenas do Estado do Paraná, garantindo uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada nas áreas indígenas e fora delas, constitui-se objetivo primeiro desta coordenação (PARANÁ, 2011).

A criação institucional do Departamento da Diversidade (DEDI) na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) principia uma iniciativa governamental especificamente a partir de 2003, sendo formalizada como setor específico em 2007, reorganizado em 2008 e 2009, num amplo processo de afirmação e fortalecimento enquanto política pública de educação e diversidade na Rede Estadual de Educação do Estado. A criação do DEDI/SEED/PR caracteriza-se numa iniciativa promissora e específica da política educacional atual, principalmente para as comunidades indígenas (PARANÁ, 2011).

A institucionalização do Departamento da Diversidade na SEED/PR para Amaral (2010, p. 01), “se apresenta como resposta governamental às históricas demandas de atendimento educacional aos diferentes sujeitos”.

Segundo fontes oficiais do governo estadual, no que se refere à política educacional voltada à diversidade cultural, a Secretaria de Estado de Educação (SEED – PR) contempla o atendimento aos mais diferentes sujeitos nas mais diversas categorias sociais tais como: posseiros, assalariados rurais temporários, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, agricultores familiares, colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas, estendendo-se, também, aos povos indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá (PARANÁ, 2002).

O Estado do Paraná tem desenvolvido nos últimos anos, especificamente de 2003 a 2008, uma política educacional aberta ao diálogo com os movimentos sociais. Diálogo este que tem como princípios: a educação como direito do cidadão, a universalização da educação básica, a escola pública gratuita e de qualidade, a superação do analfabetismo, o reconhecimento e apoio a diversidade cultural (PARANÁ, 2002).

O Departamento da Diversidade da Secretaria do Estado de Educação se apresenta em sintonia e vinculado às políticas públicas de educação e diversidade, explicitando o reconhecimento dessas categorias sociais e de suas perspectivas em relação à educação escolar, bem como as conquistas e mudanças educacionais realizadas em âmbito nacional. De acordo com Guimarães (2006, p. 16):

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem.

Esses direitos superam as ideias que alguns segmentos sociais, como a mídia falada e escrita, organismos políticos, instituições educacionais através de repasses ideológicos, pregavam de que as sociedades indígenas estavam em vias de extinção, que o índio iria desaparecer. Além disso, foram várias as tentativas de calar a voz indígena, pelo extermínio de vários povos que foram massacrados física e moralmente, por meio da proibição de se utilizar a língua materna, sendo obrigatório o uso da Língua Portuguesa conforme registros históricos. Na atualidade, percebe-se que a revitalização da língua indígena está na pauta das várias políticas educacionais em nível federal e estadual, inclusive no Estado do Paraná, consistindo-se a escola no estímulo para o desenvolvimento desta nova política.

Meliá (1979, p. 64), explica o que a língua representa em uma sociedade:

Língua é um sistema de signos, cuja função essencial é ser instrumento de comunicação. Como sistema, esta composta de valores que se opõem uns aos outros. A língua tem que ser funcional, ela tem que poder ser falada e entendida por um grupo social relativamente amplo. Mas a língua é não somente um sistema de oposições funcionais, mas também de realizações normais. Por isso, às vezes se distingue entre sistema e norma.

Ele ainda complementa que em termos simples, a língua, como sistema, são todas as possibilidades, os caminhos teoricamente abertos para um falar compreensível dentro de uma comunidade. É tudo aquilo que se pode dizer. A norma é o sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente. É aquilo que, de fato, se diz dentro da comunidade.

Reflete-se, desta forma, como inspiração e orientação da SEED, a perspectiva de se garantir uma educação pública, democrática, laica e de qualidade no Paraná. Sua natureza pública, sua orientação democrática e a qualidade dos seus processos educativos se destacam em quatro aspectos importantes, segundo Amaral (2010, p. 03):

O primeiro, refere-se ao atendimento às metas de universalização da educação básica e, portanto, pública, a todas as pessoas, independente do local em que vivem, de sua identidade de gênero e orientação sexual, de sua idade, de sua língua, de sua manifestação religiosa, das capacidades e limites físicos e intelectuais que possuem, dentre outros aspectos que marcam as diferentes identidades, pertencimentos, realidades e condição de vida dos sujeitos.

O segundo, diz respeito à sua capacidade institucional em reconhecer as especificidades dos diferentes sujeitos em suas formas de organização coletiva e/ou comunitárias e, conseqüentemente, nas propostas diferenciadas que elabora e desenvolve. Estas passam a evidenciar as marcas de importante e necessária interculturalidade que devem permear os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, os Planos de Trabalho Docente (PTD) dos professores e pedagogos, explicitando a compreensão de que a diversidade escolar como indígena, quilombola e itinerantes dos acampamentos da reforma agrária não podem caracterizar-se como gueto, limitadas em seu universo local e cultural. Devem, ao contrário, partir de suas realidades para dialogarem com os demais conhecimentos históricos e culturais, dentre outros, não se encerrando nos parâmetros homogeneizadores e europeizados que ainda marcam a organização curricular da educação escolar brasileira.

O terceiro, refere-se à sua competência em gerir as políticas educacionais de forma democrática, dialógica e participativa com os profissionais da educação, com as comunidades escolares, com os movimentos sociais e com o conjunto da sociedade civil organizada. Essa expressão passa a ser demonstrada no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, das disciplinas, das modalidades e das temáticas), nos seus livros didáticos públicos, nas orientações para o funcionamento dos Conselhos Escolares, nos eventos de formação continuada dos profissionais da educação, nas audiências e reuniões com seus gestores, na constituição oficial dos Comitês e Comissões Estaduais.

O quarto aspecto, alude-se à sua atribuição em estabelecer marcos legais e normativos que definam novos parâmetros de gestão das políticas de educação voltadas às diversidades, possibilitando a perenidade e continuidade das políticas educacionais específicas como políticas de Estado e não somente como política de Governo. A recente constituição do DEDI apresenta-se também sintonizada às orientações nacionais acerca das políticas públicas de educação e diversidade.

Essa coordenação passa a elaborar referenciais temáticos e pedagógicos para orientar e subsidiar as discussões sobre os novos rumos que a Educação Escolar Indígena deve tomar. Em 2006, elabora o Caderno Temático da Educação Escolar Indígena e em 2007, as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, consistindo-se, ainda, numa versão preliminar que hoje se solidificou no Estado, orientando as várias políticas e ações didático-pedagógicas voltadas para as populações indígenas paranaenses.

Compõem a política educacional paranaense, além da criação e aplicação de ambos os documentos acima citados, ações implementadoras da coordenação da educação escolar indígena como a promoção de processos permanentes de formação continuada dos educadores indígenas como: cursos, seminários, simpósios, reuniões técnicas (PARANÁ, 2002).

A produção de material didático também compõe a política educacional indígena que, na maioria das vezes, é feita através do trabalho dos próprios professores indígenas, que produzem livros e cartilhas, compostas por desenhos característicos das etnias que habitam as terras paranaenses que são os Xetá, Xokleng, Kaingang e Guarani. Além da utilização dos desenhos, que muitas vezes só possuem a caracterização dos traços e utilização de certas cores torna-se possível a identificação da etnia a que pertencem este ou aquele professor que compõe a equipe de trabalho para elaboração do material didático. A escrita desses materiais sempre é bilíngue, ou seja, os textos que acompanham os desenhos que muitas vezes

representam os sinais tribais utilizados por cada povo indígena têm tradução na língua indígena em questão.

Em consonância com os princípios da atual política educacional do Estado e atendendo à universalização do ensino e o atendimento da diversidade foi elaborado uma proposta de Ensino Médio – Modalidade Normal implantada em 2004 nas escolas da Rede Estadual de Ensino, considerando as especificidades da Educação Escolar Indígena. Essa articulação de abertura do Curso Normal pela SEED foi realizada após ouvir vários órgãos como as Universidades, a FUNAI e ONGs e, sobretudo, a voz dos povos indígenas paranaenses (PARANÁ, 2005).

A Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais em Nível Médio na Modalidade Normal Bilíngue Kaingang – Aproveitamento de Estudos, como primeira experiência no Estado do Paraná foi realizada no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu – PR. Tal curso se realizou em regime de alternância, com etapas presenciais distribuídas em três vezes durante o ano com duração de trinta dias no ao longo de dois anos. Além da etapa presencial, os alunos indígenas traziam muitas atividades pedagógicas que deveriam ser realizadas na escola indígena em que o professor em formação exercia a profissão de docente, ou seja, esse professor já atuava como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

A política educacional de formar índios professores é bem clara. A formação deles ocorre concomitante ao exercício da profissão, como garante o artigo 61 da Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que diz:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

O teor do artigo garante o acesso de qualquer indígena leigo na escola, basta que ele tenha a carta de anuência do Cacique e demais lideranças indígenas daquela aldeia para ele ter acesso a docência na escola indígena.

A garantia do desempenho da função de professor mesmo antes de estar qualificado, com insuficiência na formação para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, os indígenas já conquistaram pela LDB. Contudo, o artigo 7º, § 1º e 2º, da Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559 de 16 de abril de 1991, determina que “os profissionais

responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas” (BRASIL, 1991).

Além dos cursos de formação de docentes para Guarani e Kaingang, a SEED abriu o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Outra grande conquista é a oferta do curso de licenciatura intercultural, ainda em andamento. A formação continuada acontece em regime de alternância – no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu e nas regiões onde habitam – em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido pela Coordenação da Educação Escolar Indígena, percebeu-se através dos diagnósticos levantados que os alunos indígenas seriam imensamente beneficiados pela garantia da presença de professores oriundos da comunidade e principalmente pela regência de classe daquele que fala com fluência a língua indígena predominante na aldeia.

Além de toda a estrutura organizada pelo Departamento da Diversidade da SEED/PR através da Coordenação da Educação Escolar Indígena, a questão da estrutura física das escolas localizadas nas aldeias, que demandou em reformas e ampliações de espaços chegando a projetos de construções de novas e amplas escolas. Outra grande necessidade foi uma política de recursos humanos envolvendo a capacitação em todas as instâncias de profissionais que respondem pela educação indígena, preparando-os para atuarem junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

Cabe destacar que referente à Política de Formação Inicial para Professores Indígenas Guarani, a SEED/PR, segundo dados oficiais é signatária do Protocolo de Intenções de 26 de agosto de 2004, em parceria com o Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, Secretarias de Educação dos Estados de Santa Catarina, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo (PARANÁ, 2004).

As políticas públicas de educação no Paraná e no Brasil fortalecem o campo das políticas pautadas pelos movimentos sociais, uma vez que se inspiram nas várias experiências realizadas no país. Com o respaldo dos movimentos sociais em benefícios da compreensão da necessidade de garantir o acesso e permanência da população indígena no processo de escolarização básica.

Em síntese, a política pública educacional do Estado do Paraná de acordo com Amaral (2010, p. 15) objetiva:

- possibilitar a visibilidade cultural, política e pedagógica aos diferentes sujeitos educandos e educadores presentes nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Paraná;
- instituir política pública de educação e diversidade, influenciando e orientando as ações dos diversos Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais de Educação para o reconhecimento e atendimento para os diferentes sujeitos;
- organizar e orientar a oferta de educação escolar às populações específicas, fortalecendo suas identidades, suas lutas, seus processos de aprendizagem e de resistência.

Tais objetivos se encaminham à tentativa de possibilitar a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando o contexto específico, em virtude de o Sistema Educacional e as Secretarias Estaduais não viabilizarem pelas políticas públicas de educação essa garantia, que possibilitem o acesso e permanência aos diferentes sujeitos, de nada adianta a Constituição Federal e a LDB 9394/96 preconizarem tais direitos. Faz-se necessário que todas as esferas disseminem e efetivem as ações propostas aos estados e municípios em dar maior visibilidade às populações específicas e diferenciadas através do diálogo acerca da política pública de educação escolar indígena.

Conforme Paraná (2008b, p. 15):

A definição de objetivos orienta as ações práticas que devem conduzir o processo de implementação das políticas educacionais da SEED junto as demais instâncias envolvidas na aplicabilidade das políticas públicas. Além de objetivos o Paraná sintetizou em quatro áreas fundamentais as ações que deveriam ser implementadas por meio do Departamento da Diversidade. Segundo ele, a primeira área a saber é o marco legal; depois a formação continuada, em seguida a visibilidade conceitual, política e cultural: publicações e divulgação e a última a articulação institucional e com movimentos sociais.

Amaral considera o sentido de acolhimento das históricas demandas pelos diversos movimentos sociais e pelos profissionais da educação aos sistemas públicos de educação, bem como a sua tradução a partir da elaboração, organização, orientação e implementação de propostas pedagógicas coerentes, que venham a qualificar os processos educativos desenvolvidos, respeitando os processos próprios de aprendizagem de cada população em questão (PARANÁ, 2008b).

Sendo assim, percebe-se que a maior urgência está em conhecer as especificidades que envolvem a diversidade cultural, seja indígena, quilombola ou ribeirinha para melhor aplicar as políticas públicas existentes, garantindo a estes povos acesso e permanência no sistema educacional vigente ou até quem sabe elaborar novas políticas públicas e de maior amplitude. Faz-se necessário saber quem são esses povos, qual é o conceito de educação pertinente a eles e porque eles querem que os jovens de suas comunidades estudem. Será que

o interesse do povo indígena em ter uma escola na aldeia está em sintonia com os mesmos interesses da sociedade não indígena? Ou até mesmo a maneira de distribuir os dias letivos no calendário e a carga horária anual que esta estabelecida na LDB 9394/96 vai ao encontro dos costumes dessas comunidades? A carga horária da língua materna que consta na matriz curricular em vigor, em equivalência com a Língua Portuguesa, é suficiente para ser entendida como uma tentativa de revitalizar a língua indígena que esteve prestes a desaparecer devido a persistência das políticas de assimilação do passado? A persistência em manter não-índios nos cargos de gestão pública da educação escolar indígena é uma maneira de efetivar a política pública educacional em favor do contexto específico ou uma maneira sutil de perpetuar o domínio sobre os povos indígenas?

Tal tema não se encerra com uma simples conclusão, nem mesmo com uma citação de educador de renome, mas com a intenção de conhecer melhor o contexto histórico onde se vive, onde e com quem se trabalha para que a flexibilidade seja constante nas ações viabilizadas pela práxis pedagógica constante, possibilitada pela convivência em contexto específico, tornando todos mais humanos. Acredita-se que quanto mais se conhece as especificidades sociais indígenas, maior será o entendimento sobre e como e o que deverá ser proposto através das políticas públicas educacionais para esta ou aquela comunidade.

O grande desafio está em conhecer para compreender e respeitar. Respeitando dá-se visibilidade às populações esquecidas historicamente pela sociedade envolvente, dentre elas os indígenas.

2.2 SITUANDO HISTORICAMENTE O CONTEXTO INDÍGENA KAINGANG

Segundo Motta (2009), historiadores e antropólogos registram a presença dos Kaingang no Brasil há dois mil anos. O povo Kaingang também conhecido como “Tradição Casa de Pedra”, de acordo com a literatura publicada por pesquisadores, está presente segundo Motta (2009, p. 91), “numa larga extensão de território, que vai desde o rio Tietê em São Paulo, até os campos ao sul do rio Uruguai no Rio Grande do Sul. Seus limites a leste foram vertentes orientais da Serra do Maré, a oeste, as barrancas do Rio Paraná”.

Esse imenso território abrangia terras paulistas, catarinenses e gaúchas incluindo partes de terras argentinas, constituídas por grandes florestas tropicais e áreas de campo banhados por grandes rios entre eles o rio Ivaí, Piquiri e Iguaçu.

Segundo Helm (apud MOTTA, 2009, p. 93) diz, “atualmente continuam agrupados pelos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Pelo último censo da FUNAI perfazem um total aproximado de 7.000 indivíduos”.

Muitos são os estudiosos que pesquisaram e escreveram relatos sobre a existência dos povos Kaingang no Estado do Paraná.

O povo Kaingang em meados do século XIX era também conhecido como índios coroados (http://www.portalkaingang.org/index_quem.htm) cuja denominação se atribui ao corte de cabelo usado pelos homens indígenas: arredondado, em forma de cuia. Esses detalhes demonstravam que as particularidades da cultura indígena se tornaram marcas registradas de cada povo.

Ribeiro (apud MOTTA, 2009, p. 91) informa que:

[...] os índios conhecidos como Coroados que segundo parece não despertarem o interesse dos bandeirantes como mão-de-obra escrava; talvez por serem mais aguerridos e pouco numerosos em relação aos grandes estoques humanos mais dóceis que existiam mais a oeste ou talvez porque, como gente de língua travada e que só conhecia uma agricultura muito primitiva, não dessem escravos de qualidade. Esses índios que vivem no recesso das matas, em São Paulo, Paraná e Santa Catarina, eram conhecidos como Guainá, Bugres ou Botocudos, de língua Kaingang. Alguns deles que habitavam a orla das matas, haviam sido subjugados pelos criadores de gado vindo dos do sul e sobreviviam nos capões de mata, desde os campos de Guarapuava, Ivahy e Palmas até o Rio Grande do Sul.

“Alguns estudiosos como Telêmaco Borba, administrador de Terras Indígenas, conviveu com os Kaingang em 1865, na aldeia de São Jerônimo da Serra e mais tarde foi nomeado diretor dos índios na cidade de Tibagi, escreveu a primeira monografia sobre o povo Kaingang” (MOTTA, 2009, p. 91).

Em relatos dos antepassados dos Kaingang, Telêmaco Borba ainda citado por Motta, as cidades de Castro e Guarapuava eram as vilas mais ocidentais da província paranaense, ponto inicial da ocupação das terras pelos desbravadores para criação de gado.

As comunidades indígenas sempre foram presença marcante no Estado do Paraná, mas analisando as informações contidas no livro escrito por Motta, “As Guerras dos Índios Kaingang, 2009” percebe-se uma tentativa de evidenciar um vazio demográfico, quando os historiadores em seus relatórios apontavam a inexistência de seres humanos que habitassem as terras conquistadas pelos colonizadores, tratando-as como terras devolutas.

Segundo o referencial, as terras paranaenses, assim como quase todo o país, tinham habitantes sim, os povos indígenas das mais variadas etnias. É que o discurso ideológico proferido na época da colonização era de que a terra almejada pelos bandeirantes ou

colonizadores não tinha dono e que qualquer forasteiro europeu, fosse capitão ou missionário, poderia tomar posse sem pedir licença para os verdadeiros donos do Brasil, os indígenas. Relatos de estudiosos como Motta (2009), apontam o vazio demográfico como causa da tomada de posse, das terras paranaenses, por empresas multinacionais como a Companhia de Terras Norte do Paraná – CTNP. Os interesses de governantes e colonizadores suplantaram a importância da vida dos homens, mulheres e crianças indígenas que habitavam estas terras, fazendo valer os interesses econômicos dos europeus que aqui chegaram para tomar posse mesmo à custa de vidas humanas, com a matança de índios desprotegidos e despreparados contra ataques com armas de fogo e munição pesada. Refletindo sobre isso, percebe-se que a luta entre os colonizadores e os indígenas que aqui moravam era injusta e desigual. Injusta porque os povos indígenas utilizavam artefatos empregados nas suas guerras, como o arco e a flecha, ao passo que os colonizadores tinham armas de fogo de grosso calibre o que tornava as batalhas desiguais e desumanas. Além disso, não poupavam as vidas de mulheres e crianças, o que transformava as invasões e tomadas de posse em atos desumanos e cruéis contra a humanidade. Torna-se instigante saber se os colonizadores fossem julgados na atualidade, qual seria a pena imposta a eles diante de tantas atrocidades cometidas com pessoas que nem sequer podiam se defender com as mesmas armas.

Essa reflexão perpassa uma ideia da identificação e reconhecimento da existência do povo Kaingang no sul do Brasil, em São Paulo até os campos do sul do Uruguai no Rio Grande do Sul. Percebe-se de fato que não havia vazio demográfico nas terras paranaenses e que se registrou a presença constante dos povos indígenas no Paraná.

2.2.1 Presença Indígena Kaingang nos Campos de Palmas – PR

Segundo Fochzato (apud FERNANDES, 1998, p. 49):

A definição do território Kaingang não é consensual, mas as terras situadas entre o rio Iguaçu e Uruguai – definição mínima – onde se localiza o município de Palmas, fazem parte deste território. Outros autores apresentam outras definições entre elas está a definição máxima do território Kaingang, a qual identifica como limite norte o rio Tietê, e como limite sul o rio Uruguai, situado no estado do Rio Grande do Sul.

A identificação de grupos Kaingang no Estado do Paraná só aconteceu com a destruturação das reduções Jesuíticas – atacadas por Bandeirante em 1631 – que se estendiam pelo território denominado Guayrá onde viviam os povos Guaranis. Estes ataques

provocaram a migração dos Guaranis e mais tarde a expansão dos Kaingang. (FOCHZATO, 2004).

O contato com os Kaingang situados na região entre os rios Iguaçu e Uruguai (D'ANGELIS segundo FERNANDES, 1998, p. 50-51) “só foi estabelecido no processo de exploração e colonização do oeste catarinense e sudoeste paranaense no século XVIII”. A colonização desse território se desenvolveu a partir dos Campos de Guarapuava com expedições chefiadas pelo Tenente-Coronel Afonso Botelho que obteve como resultado a descoberta da cartografia do local, o reconhecimento da não ocupação dos espanhóis e a presença dos Kaingang, habitantes nativos, da região. “Essas primeiras expedições fracassaram em função da resistência desses índios que afugentavam os colonizadores” (FOCHZATO, 2004, p. 50).

Segundo o mesmo autor, nova expedição para a conquista dos Campos de Guarapuava chegou ao local com trezentos soldados em 1810, criando-se assim, condições para a colonização.

Em 1811 foi capturado o cacique Kaingang, batizado pelos colonizadores de Antônio Pahy, iniciando-se o processo de aldeamento, catequese e civilização dos mesmos. No início do século XX, nesta região, já colonizada, diminuíram as possibilidades de resistência dos nativos. Os Campos de Palmas foram conquistados em 1840, segundo Fernandes apud Fochzato, “Em todo o processo de conquista foi grande a resistência dos índios, que lutavam para garantir seus territórios” (FOCHZATO, 2004, p. 67). O mesmo autor observa que “Com a nova constituição política, o Império deixava em segundo plano a questão indígena, antes tida como importante para a formação do estoque social e da mão-de-obra. Os objetivos da Coroa passam a ser a exploração econômica e a conquista de território” (FOCHZATO, 2004, p. 67).

Ainda segundo Fochzato (2004, p. 67):

O estabelecimento dos Kaingang nos Campos de Palmas e o surgimento do povoado se deu com a captura do Cacique Antônio Pahy (1811), o que provocou divisão entre eles, sendo um grupo denominado de colaboracionistas e o outro, de arredios. Ataques e mortes também marcaram as relações entre os dois grupos. Os Campos de Palmas serviram de refúgio aos colonizadores e colaboracionistas, instalados nos Campos de Guarapuava, que com frequência sofriam ataques de outros índios, sua existência foi mantida sob sigilo nas primeiras décadas do século XIX.

A colonização dos Campos de Palmas contou com a colaboração de grupos Kaingang, já aldeados de outras regiões. Condá, Kaingang da região de Guarapuava, e o indígena Viri, Kaingang da região de Campo Erê, oeste dos Campos de Palmas, foram aliados

dos colonizadores, fixando acampamento no povoamento de Palmas, que passava a existir. Essa colaboração rendeu a esses dois índios presentes, pagamentos em dinheiro, armas e títulos. Condá, responsável pela descoberta e ocupação dos Campos de Palmas recebeu o título de capitão; Viri o posto de tenente. A violência contra o aldeamento persistia, em 1848 os aldeados dos Campos de Palmas, na ausência de Condá e Viri, sofreram ataque de fazendeiros que se apossavam com violência das roças dos índios (ibid., p. 68).

Podem ser encontradas referências a Terra Indígena de Palmas – PR, como Posto Indígena Palmas, Posto Indígena Fioravante Esperança, Toldo das Lontras, mas não existem justificativas para tantas denominações. Hoje ela se denomina Terra Indígena de Palmas e localiza-se na fronteira do Paraná e Santa Catarina a qual tem como limite o rio Lontras, municípios de Abelardo Luz, SC.

Segundo o Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Palmas, coordenado pela antropóloga Claudia Tereza Signori Franco (2000, p. 01):

Em 1961, a Terra Indígena Palmas (TI) foi demarcada pelo extinto SPI – Serviço de Proteção aos Índios. Alguns limites foram definidos outros não. Mesmo demarcada, os limites leste e oeste sempre careceram de revisões. Entre os anos de 1979 e 1986, vários técnicos servidores da FUNAI, se referiram a essa carência nos seus mais diversos aspectos. Desde então, o único lado a sofrer modificações na esfera judicial, assim mesmo somente até junho de 1990, foi o oeste. Esse limite sempre foi o objeto de incessante disputa entre a Comunidade Indígena de Palmas e a Madeireira Pinhalão.

Os índios Kaingang estão agrupados em três aldeias, que abrangem grande parte da Terra Indígena. São elas a Aldeia Vila Sede, onde está localizado o Posto de Saúde, a Escola Indígena e a casa do Cacique entre outras moradias de lideranças e demais indígenas. A aldeia Vila Nova e aldeia Quatro Alqueires localizam-se no município de Abelardo Luz – SC.

A delimitação original ocorreu através da Lei 853, de 23.03.1909, citado no Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Palmas, coordenado pela antropóloga Claudia Tereza Signori Franco.

Lei Estadual Nº 853 de 22/03/1909 em seu artigo 2º, assim se expressava:

Na comarca do Rio Negro, ou Porto União, onde melhor convenha, o governo determinará uma área de terras onde se possam acomodar e viver os índios botocudos, na de Palmas fará medir duas áreas, com capacidade para o estabelecimento de cem famílias cada uma, destinadas a servirem de patrimônio aos índios Coroados.

A área original estimada era de 4.840 hectares (fazer nota de rodapé, segundo memória oral dois mil alqueires) A primeira redução ocorreu na demarcação de 1961 feita pelo extinto SPI – Serviço de proteção aos Índios, que ficou em 2.944 hectares.

Em 1925, o inspetor regional do extinto Serviço de Proteção aos Índios, Dr. José Maria de Paula e o Coronel Aníbal Wirmond, demarcaram de comum acordo parte sul da terra indígena de Palmas. Segundo dados antropológicos e históricos relatados no Resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena de Palmas feito em 2002 a escritura de doação feita pelo Coronel Aníbal Wirmond, de Guarapuava, data de 01/06/1925 (BRASIL, 2002a).

Durante a realização da pesquisa, buscaram-se informações na aldeia, com um ex-cacique Kaingang. Seu cacicado teve duração de doze anos, mais especificamente de 1980 até 1992. Dentre tantas curiosidades uma delas se referia ao fato do ex-cacique ter conhecido pessoalmente Aníbal Wirmond. De fato em uma longa conversa, agendada previamente com ele através de um membro de sua família, ele confirmou que realmente chegou a conhecer o antigo proprietário das terras que hoje constituem a aldeia indígena Kaingang de Palmas – PR.

Segundo Kaingang de Palmas – PR:

Seu Aníbal Wirmond, de Guarapuava, ele morava em Guarapuava e era dono dessas terras aqui. Ele convidou os índios para irem cuidar a fazenda dele, não é. Daí quando terminou o serviço dele, ele perguntou se eles queriam em moeda o serviço deles. Daí um índio falou, Cacique veio, era Viri⁶ o nome dele. Ele disse não quero moeda, então de um pedaço de terra pra nós criar nossos filhos.

De acordo com os dados do SPI em 1945, a população da Terra Indígena de Palmas era de cento e cinquenta e sete pessoas, aumentando devido ao nomadismo Kaingang em 1975 para duzentos e quarenta e cinco pessoas de acordo com os dados FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Em 2010, a comunidade indígena, de acordo com a informação contida no Estudo Antropológico e Socioambiental da Terra Indígena de Palmas – PR (2010, p. 13) habitavam na comunidade 160 famílias.

Sabe-se que no passado os indígenas foram proibidos de falar sua própria língua, ação que fazia parte de estratégias colonizadoras na guerra contra os mesmos. A comunidade indígena Kaingang palmense tem traços culturais marcantes quanto à língua indígena que leva o mesmo nome da etnia. Encontra-se ainda desde os mais velhos até jovens falantes da língua indígena, com traços interessantes como o fato de alguns mais velhos falarem, entenderem, mas não escreverem na língua materna. É também comum encontrar vários indígenas,

⁶ Sobrenome indígena.

inclusive crianças, que entendem a língua Kaingang, mas não falam fato que chama a atenção e intriga. Se ele entende a língua falada como ele não consegue se comunicar respondendo na mesma língua com o outro falante? Na medida em que se foi observando isso, começou-se a questionar qual seria o motivo da ausência da fala em Kaingang ou da comunicação junto aos que só ouviam e entendiam, mas não falavam.

Alguns indígenas questionados disseram que não conseguiam articular as palavras, uma vez que a primeira língua falada é o português, eles sentiam dificuldade para pronunciar as palavras na língua indígena o que dificulta imensamente o desenvolvimento da fala nas gerações mais jovens.

Outro fato interessante da comunidade nesta mesma questão é que os professores homens mais velhos são falantes e escrevem com grande habilidade a língua indígena. Quanto aos professores mais jovens dominam a língua falada e escrita, mas quando têm dúvidas quanto ao dialeto, aqui como a variação da língua para o significado de algumas palavras que diferem de uma região do Paraná para outra, eles recorrem aos professores mais velhos com humildade para solicitarem auxílio.

Ressalta-se a grande importância que tem o fato de a maioria dos professores indígenas dominarem a língua Kaingang para a comunidade indígena, possibilitando as crianças principalmente aqueles que somente entendem o acesso a língua escrita na sala de aula oportunizando o aprendizado da escrita perpetuando os registros sobre a etnia e a cultura indígena.

A língua indígena é parte da cultura de um povo e que segundo Santos (2006, p. 63), “não pode ser queimada, quebrada, roubada ou impedida completamente”.

2.3 EDUCAÇÃO X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para tratar de um tema polêmico como a educação e suas várias nuances, faz-se necessário o apoio teórico de vários autores enriquecendo este estudo. Se falar de educação não é tarefa fácil, mais complexo é tratar da educação indígena como referência cultural do povo Kaingang em uma tentativa de esclarecer detalhes, muitos deles curiosos ao longo desta pesquisa. A partir da exposição sobre educação indígena, inicia-se uma abordagem sobre uma modalidade recente tanto político-pedagógica quanto administrativa, que é a educação escolar indígena. Torna-se um desafio maior ainda quando a intenção é explanar de maneira clara e sucinta a diferença que existe entre educação, educação indígena, educação escolar indígena e

escola para índios, em uma tentativa de evidenciar algumas diferenças que torna evidente a diversidade histórica que envolve os povos indígenas.

2.3.1 Educação

Para efeito deste estudo, entende-se que a educação ocorre em todos os lugares. Em casa, na igreja, na praça, no campo, na praia ou durante uma viagem.

A vida mistura-se com a educação cotidianamente, possibilitando que ocorra o processo de ensinar e aprender. A educação ocorre de maneira parecida, sempre alguém está ensinando e alguém está aprendendo, não importa seu grau de estudo. A educação é um evento gerado através da socialização e interação entre as pessoas envolvidas no processo de educar.

Educar vai além de ensinar algo a alguém. Quando alguém ensina algo a alguém naturalmente o seu comportamento se altera. Essa alteração gera uma mudança de atitudes, de hábitos fazendo com que o ser humano evolua em seus saberes, aprimorando-se cada vez mais.

A concepção de Educação constante na legislação brasileira pauta-se na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 06):

Artigo 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º – A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Os processos formativos se resumem em dois grupos básicos: os formais ou escolares e os informais ou sócio-familiares, não restando mais dúvidas quanto ao alcance da educação, seja onde, for o indivíduo está ensinando ou aprendendo algo.

Para que se compreenda a educação em seu real significado, é importante que seja entendido o papel que ela desempenha na vida organizada de uma sociedade. Esse papel é um elemento de qualquer cultura, existindo ou não escolas. Em uma definição simples Brameld (1972, p. 28) afirma que:

A educação é um fenômeno universal; existe onde quer que duas pessoas ou mais vivam sob qualquer tipo de organização. Algumas escolas mantêm escolas formais,

enquanto outras, como as chamadas culturas primitivas da Austrália ou da África, não possuem instituições especiais onde se desenvolve o processo educacional.

Esse processo se centraliza no fato de que todos os agrupamentos humanos sentem necessidade de aprender, ensinar e alterar seus hábitos e costumes, suas tradições culturais acumuladas ao longo dos tempos ao mesmo tempo em que esses grupos foram se organizando e consolidando suas culturas.

Para compreender melhor a universalidade do processo educacional buscamos auxílio na antropologia. Brameld (1972, p. 28) afirma que “alguns antropólogos dizem que em primeiro lugar, toda cultura é integralmente aprendida; a cultura não é, de forma alguma, transmitida por hereditariedade através de genes”. Por exemplo: a linguagem, todos herdam a capacidade de falar, escrever e ouvir uma língua qualquer, no entanto não se carrega uma herança genética para falar esta ou aquela língua, isto é adquirido através de um processo de aprendizagem.

Esse aprendizado ocorre através dos ensinamentos feito dentro da sociedade em que se vive, através da família, dos professores no dia a dia da convivência com os membros da comunidade. Tal prática representa a aquisição de valores culturais repassados de pais para filhos desde a infância.

A educação é um processo de ensinar e aprender, e na medida em que os indivíduos vão amadurecendo eles vão aprendendo também a modificar esse aprendizado, transformando a realidade vivida, seus hábitos, costumes e tradições provocando a apropriação de novos conhecimentos, aprimorando cada dia mais a o processo educativo das pessoas e fortalecendo a cultura vivida.

Na medida em que se transmite esse conhecimento, também se é capaz de modificar a realidade vivida, às vezes de maneira lenta e gradativa ou abruptamente. Todo processo de ensinar e aprender vem carregado de influências pessoais. Quando se aprende, instantaneamente agregam-se aos próprios conhecimentos e valores o que se aprendeu, transformando imediatamente aquele aprendizado, adequando à maneira de se viver, aos costumes e à tradição cultural, alterando-a naturalmente.

A educação na medida em que proporciona ao aprendiz maiores possibilidades de entendimento da realidade vivida, ela aprimora a capacidade de convivência social, seja na família, na escola e em ambientes profissionais, tornando o indivíduo capaz de enfrentar problemas de qualquer origem bem como administrar conflitos, divergências e dificuldades de relacionamentos pessoais e profissionais.

Sabidamente Brameld (1972, p. 28) nos diz que “o processo educativo visto no contexto antropológico dos modos de vida organizada é invariavelmente um processo bipolar, ou, ainda diria melhor, um processo de complementação”.

Para entender melhor, de um lado é um processo de continuidade e de transmissão da cultura e de outro um processo de transformação e modificação das características culturais promovidas pela influência das gerações mais velhas sobre os membros mais jovens da sociedade.

Definir educação não é tarefa fácil, independente da época ou do contexto histórico em que se viva. À educação podem-se atribuir vários sentidos e significados, como também podem ser apontados qual o seu fim e seus objetivos. Para pensar um conceito de educação deve-se levar em conta o contexto histórico em que essa educação esta sendo desenvolvida ou aplicada.

Em uma tentativa de elucidar o conceito de educação, buscou-se um conceito retirado por Brandão da Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo, em uma tentativa de expressar uma ideia de consenso sobre educação.

Para Brandão (2002, p. 63):

Educação do latim “educere”, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte.

O ser humano aprende em circunstâncias adversas, independente da sociedade em que ele esta inserido, em um processo de ensinar e aprender dentro de suas potencialidades e pelo seu próprio esforço. Fruto de um trabalho planejado, sistematizado e intencional. A ação de ensinar parte de alguma instituição de ensino ou do próprio ambiente sociocultural que o indivíduo faz parte e convive com os demais membros da sociedade.

A educação, neste caso, representa a possibilidade de crescimento e desenvolvimento humano para os indivíduos, oportunizando uma conquista de autonomia e liberdade, tornando-os seres independentes em suas ideias, tornando-se sujeitos de sua própria história,

modificando sua realidade de vida através da tomada de consciência sobre si mesmo. A educação nos leva a refletir sobre nossa própria existência enquanto seres em construção, o que nos torna sujeitos do processo educativo e não objetos.

O ato de educar deriva muitas vezes de algumas perguntas como: para que serve a educação? Quais são os meios utilizados para educar? Quando, como e onde educar?

2.3.2 Educação Indígena

A educação indígena pode ser compreendida como a maneira com que os índios, ao longo de suas vidas repassam aos seus filhos os seus costumes, suas tradições e a sociabilidade de toda a comunidade indígena. Curioso que neste caso, todos são aprendizes e mestres, sem hora nem dia para ensinar ou aprender.

A educação indígena ocorre naturalmente na vida em comunidade, dentro das aldeias indígenas, onde acontece o processo através das relações com a cultura e com a sociedade indígena. Santos (1975, p. 53-54), afirma que:

A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais [...] as sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer, em tempos do presente, está na não formalização dos sistemas de socialização tribais. Não há, assim, escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais.

Diferente da educação escolar, na educação indígena propriamente dita, a criança não tem idade ou hora certa para aprender, como na sociedade não índia, mas por faixa etária ou evento. Podem-se tomar como exemplo as fases do desenvolvimento biológico da criança: a passagem da idade de infante para a pré-adolescência, onde surgem mudanças físicas como o engrossamento da voz nos meninos, surgimento de pelos e troca de dentição, associados a eventos rituais como mudança de nomes em algumas sociedades indígenas e mudança de moradias. A educação indígena acontece em qualquer lugar e hora. Meliá (1979, p. 11), expõe que:

Se pensou com frequência que a educação indígena é simplesmente utilitária, orientada somente à sobrevivência, sem tempo nem interesse para a cultura. Mas a convivência dentro de uma sociedade indígena mostra bem o contrário: que o índio

está educado para o prazer de viver e que seu “tempo de cultura”, dedicado a rituais, jogos ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver.

A educação indígena ocorre naturalmente, com liberdade e muita espontaneidade, facilitando a apropriação das características culturais indígenas passadas de geração a geração em um ritmo natural, muitas vezes através do modelo, isto é, a criança ou o jovem “copia” tudo o que o mais velho faz, advindo, assim, a denominada aprendizagem por observação. Isto é prática comum no cotidiano da aldeia, daí se volta a expor que lá, todos são mestres e aprendizes sempre.

Não se pode é generalizar, ou seja, esperar é que todos os povos indígenas, de diferentes etnias, sigam as mesmas regras de convivência, os mesmos rituais para celebrar a vida ou a morte, que as diretrizes definidoras das guerras e outras tantas práticas que envolvem a vida em comum dos indígenas. Por fim, a sociedade e a educação indígena não são genéricas, não acontecem de forma idêntica em todas as aldeias nas diversas partes do Brasil.

Schaden (1976, p. 23-24) define muito bem essa questão, quando diz que:

...cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver. Em virtude de sua experiência histórica peculiar e das condições específicas do ambiente natural a que se adaptou, cada uma criou as suas próprias instituições e os seus sistemas de valores, a sua concepção de mundo e da vida humana. Cada qual reage a seu modo às necessidades que enfrenta, constituindo, com relativa liberdade de escolha, uma configuração cultural própria, e que se acentua preferencialmente um número limitado de interesses centrais, que determinam os “focos de elaboração” e, como consequência, o estilo de vida e o tipo fundamental de sociedade.

Contrariando a opinião pública, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua peculiaridade de viver, construindo um sistema sociocultural próprio. Compreender os processos de educação tradicional indígena, em âmbito geral, auxilia a compreensão da diferença que existe entre a educação praticada nas aldeias através de seus processos próprios e os comumente desenvolvidos nas escolas brasileiras desde a chegada dos colonizadores.

“A educação indígena não acontece de maneira parcelada nem fragmentada” (MELIÁ, 1979, p. 18), daí a dificuldade em explicá-la. A intenção é apontar algumas situações em que ocorre a educação indígena dentro das aldeias de forma natural, sem hora e dia marcado e sem cobranças, mesmo que os aprendizes sempre tenham alguém para “imitar” quer notando-o ou fazendo dele sua referência para suas observações e ações.

Para compreender o processo educativo indígena, ora entendido como educação indígena, faz-se necessário acompanhar os momentos mais importantes como o nascimento

do primeiro filho, a escolha do nome indígena e a morte de um membro da comunidade. Esses momentos são marcados por ações pedagógicas. Segundo Luciano (2006, p. 134), “o nascimento de uma criança é sempre um momento sagrado, rodeado de mistérios, rituais e cerimônias”.

A educação indígena se propaga historicamente nas ações praticadas pelos anciões da comunidade, servindo como modelo para os mais jovens, o que torna a prática pedagógica neste caso o ato de ensiná-los em ações cotidianas, sem dia e hora marcada para ocorrer envolvendo grande parte da comunidade indígena. Para Luciano (2006, p. 131) “os pais e os avós são responsáveis por transmitir a seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais”.

A ação pedagógica possibilita os ensinamentos de geração a geração, dando continuidade aos costumes indígenas ao longo da história, perpetuando seu modo de viver, sua língua, suas músicas, mas, além de tudo, ela eterniza a vida em comunidade fortalecendo a sua cultura e edificando as influências da língua falada sobre as gerações vindouras.

Os povos indígenas atribuem grande importância à vida desde antes do nascimento, porque a concepção é considerada uma benção. Deve ser celebrado um compromisso entre ela e seus parentes próximos e pelos membros da comunidade. A proteção dessa criança se caracteriza no ponto fundamental do compromisso formado entre os parentes e a comunidade, como também o seu desenvolvimento até a vida adulta.

Meliá (1979, p. 12) profere que, “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos”.

As relações entre gerações maduras e vindouras sempre estão pautadas na diferença de idade, em casa com os pais, avós, tios, vizinhos. Na escola com os professores, mesmo eles sendo muito jovens, já existe uma relação de forma natural, pois eles são exemplo para as crianças.

A educação indígena acontece naturalmente, seja em um trançado de cestaria feito em taquara, seja na feitura de uma saia em embira, capim do mato, que depois de destalado e amarrado vira saia para apresentação em eventos artísticos, construídos pelas mães da comunidade junto com as crianças. Em sentido amplo segundo Paraná (2007, p. 40-41):

A educação indígena envolve toda a sociabilidade de toda a comunidade. Todos são mestres e aprendizes, num processo pelo qual toda a sociedade é responsável pela manutenção/revitalização do conjunto de valores simbólicos e materiais na sobrevivência do grupo. Educação indígena, portanto, não constitui uma instituição específica: é a própria forma, maneira, como a comunidade propiciará o desenvolvimento social, político e cultural de suas novas gerações.

Em uma dessas confecções de adereços artísticos indígenas, foi possível perceber um lance de que a educação indígena ocorre em qualquer tempo e espaço. Estavam reunidas algumas mães na escola confeccionando saias e blusas com embira. Elas amarraram um fio grosso em dois pilares e começaram a amarrar e destalar o capim, pegavam no meio da longa folha e abriam até em cima. Por perto algumas adolescentes só observando. Lentamente, uma a uma foram chegando e fazendo o mesmo processo que as mulheres faziam agilmente, sem ninguém chamar e cobrar pelo rendimento ou pela maneira com que estava se realizando. Mas de maneira igual que iniciaram o trançado logo foram se afastando em silêncio, dizendo que era muito fácil e que já tinham aprendido.

Para Luciano (2006, p. 132):

As crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

Comportamentos originados através da observação distante, isto é, a criança e o adolescente indígena não ficam junto com os adultos questionando-os sobre o que estão fazendo, por que está fazendo, quando que vai terminar. Ele olha de longe as ações que estão sendo praticadas pelos adultos e se elas vierem a lhe interessar, ele vai chegando e tomando conhecimento do que esta sendo feito e como pode ser feito, falando muito pouco, somente o necessário para chegar a um entendimento do processo em andamento.

Isso, porém, não significa que a vida do povo indígena se restringe somente a observar, aprender e fazer. A vida de aprendiz esta voltada também para a zombaria, ao contar de piadas e histórias entre eles mesmos, o que os alegra e os faz rir.

A casualidade do momento de ensinar e aprender é marca registrada da educação indígena, vai do interesse de quem, quando e como quer aprender. Aprender para sustentar um modo de vida único e tradicional que cada etnia indígena carrega envolta de mistérios, devido aos seus rituais que são acompanhados de danças e cânticos comemorativos ou fúnebres. Mistérios no preparo dos remédios preparados com ervas medicinais na aldeia pelo Kujá. Segundo o Dicionário Bilíngue Kaingang-Português (2002, p. 54), “a palavra Kujá de origem Kaingang significa rezador”.

A educação indígena é propícia para a formação de novas lideranças políticas na aldeia. A liderança política esta voltada para postos de cacicância, formação de lideranças fortes e de extrema confiança dos líderes indígenas.

Meliá (1979, p. 12), elogia Florestan Fernandes em suas excelentes “notas sobre a educação na sociedade tupinambá”, quando ele faz notar que “numa sociedade tradicionalista, sagrada e fechada, o foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida”.

Durante o acompanhamento do planejamento educacional dos professores, neste caso especificamente os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, feito na disciplina de Ciências, a temática em questão naquele ano envolvia a sexualidade, amplamente desde a concepção do bebê no ventre materno até os órgãos genitais masculino e feminino. Quando se leu o conteúdo que deveria ser trabalhado, percebeu-se que tal assunto nunca tinha sido mencionado na escola, nem por crianças, nem por professores, enfim era um tema velado.

Quanto à questão familiar, percebe-se alguma coisa porque às vezes envolve os alunos da escola. Ele se ausenta por longo tempo da escola, desaparecimento que ocasiona a chegada de solicitação de transferências oriundas de outra aldeia. Muitas vezes nem se fica sabendo o que houve, porque ele já foi afastado da comunidade indígena.

Fernandes (2002, p. 25) afirma que “a sociedade deriva em vários aspectos, das tendências de perpetuação da ordem social”.

A socialização nas comunidades indígenas ocorre por meio de processos tradicionais muitas vezes reproduzindo a ordem social. Silva (1981, p. 11), sabiamente, articula que:

Tais processos constroem a partir de relações entre os homens e seu ambiente; incluem sistemas sociais de classificação e avaliação da natureza e das relações entre os homens; seu conteúdo exprime noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada povo.

São processos vividos conjuntamente pelos membros da comunidade local, onde a ausência de uma organização formal institucionalizada faz de cada membro da comunidade um mestre. Durante qualquer atividade quer de trabalho, quer durante a execução de rituais com danças e cânticos, quer no decorrer da produção de cestarias, enfim ao longo de toda a vida esse processo informal de ensinar e aprender se encontra presente na aldeia indígena.

Na educação indígena, aprende-se a fazer observando, fazendo e participando. Cohn (2002, p. 215) no texto “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia” cita Fernandes no momento em que se afirma que “pode-se dizer, sem temor de erro, que o “aprender fazendo” constituía a máxima da filosofia educacional Tupinambá”. Percebe-se nesta afirmação o estabelecimento de uma relação direta de participação nas atividades

cotidianas e a assimilação de valores tradicionais. Segundo Fernandes “todo membro da sociedade converte-se em agente de socialização”.

Ouvir também faz parte desta pedagogia Kaingang da aldeia indígena de Palmas – PR, pois a oralidade é característica marcante das sociedades indígenas. Segundo Luciano (2006, p. 132) “a educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas”.

De forma clara, utilizando os autores renomados procura-se esclarecer em que consiste a educação indígena praticada nas aldeias e que ela ocorre de maneira informal. Informalidade se refere a uma maneira assistemática e casual onde a prática cotidiana se torna um modo de ensinar. Alguns relatos acima evidenciam claramente a informalidade com que ocorrem os processos de ensinar e aprender dentro das aldeias.

Os processos informais estão implícitos nas práticas pedagógicas indígenas Kaingang transmitida de geração a geração, que Silva (1981, p. 15), chama de “contato”. “Não se trata de processos tradicionais de socialização: a educação informal, aqui, corresponde ao aspecto de aprendizado de processos de valores, assim como de padrões de relacionamento social, interiorizados pela vivência dos índios na sociedade regional”.

A experiência de vida repassada informalmente de geração a geração fortalece a educação tradicional indígena e por meio desses ensinamentos há a possibilidade de os povos indígenas se defenderem de influências culturais vindas de fora da aldeia, tornando necessária uma educação sistematizada e formal, aquela que educação escolar indígena proporciona as crianças indígenas através da escola situada dentro da aldeia.

2.3.3 A Visão da Educação Escolar Indígena na Legislação

Compreender os processos de educação tradicional indígena em âmbito geral auxilia a compreensão da diferença que existe entre a educação praticada nas aldeias através de seus processos próprios e os comumente desenvolvidos nas escolas brasileiras desde a chegada dos colonizadores.

Modalidade educacional recente, tanto administrativa quanto jurídica, a educação escolar indígena surge como uma alternativa político-pedagógica em auxílio a autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas brasileiros reconhecida e sancionada a partir da

Constituição Federal de 1988, que garante uma educação diferenciada para esses povos. Para a SECAD (BRASIL, 2007, p. 32), a Educação escolar Indígena é:

Mais que uma modalidade de ensino, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, uma vez que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos linguísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de auto sustentação.

Para uma melhor compreensão da temática deste estudo, que envolve a prática docente do professor indígena em escolas localizadas dentro das aldeias indígenas, faz-se necessário a abordagem da legislação vigente desde a Legislação Internacional com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, passando pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Na sequência, trata-se da Legislação Federal iniciada com a Constituição Federal de 1988, depois abordada pelo Parecer CNE/CEB Nº 14/99 e pela Resolução CNE/CEB Nº 03/99.

A Educação Escolar Indígena é assunto amplo e quando discutido gera polêmica. Para falar disso é necessário tratar inicialmente da legislação que envolve esta modalidade educacional.

A Legislação Internacional através da Convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho em seu artigo 27, item 3 relata que:

A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

A Convenção abre caminho em âmbito internacional, para que os países com populações indígenas através de seus governantes contemplem em sua legislação a garantia de direitos aos povos indígenas em vários aspectos principalmente quanto à educação. Além de garantir esse direito, a Convenção no artigo 28, item 1 descreve que:

Os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Este documento, em primeiro lugar, dá visibilidade aos povos indígenas e tribais, garantindo ou quiçá até obrigando os governantes a contemplarem na legislação nacional povos que até a metade do século XX no Brasil estavam esquecidos.

Outro documento importante refere-se à Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, no artigo 14, nos itens 1 traz em sua redação que é de direito dos povos indígenas “estabelecer e controlar” o sistema educacional e suas respectivas instituições e que ofereçam a educação em seu próprio idioma (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Considera-se o contexto político, que através da abertura democrática da política nacional brasileira, a partir de 1980 passa a dar espaço a movimentos sociais até então proibidos pela longa vigência da ditadura.

A Constituição dá amplitude a temáticas como a Educação Escolar Indígena, intercultural, bilíngue e diferenciada devido aos movimentos indígenas e os promovidos por ONGs – Organizações Não Governamentais, em uma luta clara e explícita contra a forma assimilacionista que até então vinha sendo dispensada à educação dos povos indígenas no Brasil.

Para que a assimilação fosse bem sucedida, os órgãos responsáveis pela tentativa de integrar esses povos retiravam seus filhos do meio familiar, isolando-os em outros espaços como as missões religiosas. Tal fato contribuía para o seu enfraquecimento, pois a proibição de falar seu próprio idioma, cantar e dançar seus cânticos, confundindo-os muitas vezes e fazendo-os acreditar em que tudo vindo da cultura indígena específica era feio e sem valor histórico. Isso muito contribuiu para que esses povos abandonassem com rapidez suas crenças e valores, aspecto diferenciador das demais etnias e até mesmo dos não-índios, levando-os à assimilação rapidamente das influências da sociedade tradicional.

“Em 1970, através de movimentos dos povos indígenas em prol da demarcação e defesa de suas terras, criam a UNI – União das Nações Indígenas e várias outras organizações em vários Estados brasileiros” (MAHER, 2006, p. 23). Além da questão territorial emerge uma discussão clara e pontual nesse processo de emancipação: a questão que envolve a escola indígena e a educação escolar indígena.

Todas essas discussões despertaram nas lideranças políticas e educacionais indígenas a necessidade de reunir os professores indígenas para discutir a questão educacional revendo a escola que existia com suas práticas tradicionais e a escola por eles almejada. A partir dessas reflexões surge um novo conceito de escola indígena, ou seja, aquela escola que atendesse realmente a necessidade dos povos indígenas de forma diferenciada, respeitando os processos

próprios e particulares de aprender e ensinar os alunos indígenas, valorizando sua cultura e proporcionando através dela a sustentabilidade das nações indígenas.

Para Silva e Ferreira (2001, p. 47):

A escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática e teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.

Assim a presença e atuação da escola, nas áreas indígenas se fazem necessárias e importantes. Fochzato (2004, p. 159), diz “a escola, na concepção dos professores indígenas, naquele espaço tem função de emancipação”. Entende-se aqui emancipação como abordada por Zander Navarro em “Mobilização sem emancipação” – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. Neste texto o autor representa o termo numa dimensão política. Refere-se às chances de as classes subalternas, grupos sociais mais pobres, de forma autônoma, construírem suas diversas formas de associações e representação de interesse (FOCHZATO, 2004, p. 159).

A Constituição Federal de 1988 oportuniza uma nova relação entre os estados e os povos indígenas ao “garantir” seus direitos com relação a sua organização social, respeitando seus costumes, sua língua e crenças bem como o direito de viver tranquilamente em terras demarcadas pelo governo federal, permitindo uma vivência tranquila em território indígena sem ameaça de invasões por ações violentas de posseiros. Tais medidas contribuem para garantir visibilidade à cultura indígena e reafirmar os direitos desses povos de viverem dignamente utilizando-se de sua língua, praticando seus rituais sagrados e propagando seus saberes tradicionais através da história (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito de uma educação específica, bilíngue e intercultural, garantindo a utilização da língua materna e respeito aos processos próprios de aprendizagem. A escola deixou de ser um veículo de integração, isto é, onde a criança indígena frequentava única e exclusivamente para esquecer de suas raízes indígenas e se integrar a sociedade tradicional ou não-índia. A escola passaria do modelo integrador para o modelo de afirmação cultural e étnica. O capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), apresenta em sua seção I – “Da educação”:

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com referência à cultura o mesmo capítulo em sua seção II – “a cultura apresenta” de acordo com Brasil (2002b, p. 32):

Artigo 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A educação escolar indígena passa a integrar-se ao Sistema de Ensino Regular como o Decreto presidencial Nº 26, de 1991, através do MEC, o qual passa juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a coordenar todas as ações referentes à escola indígena em todos os seus níveis de ensino.

Legalmente, a educação escolar indígena já existia através de todas as prerrogativas legais instituídas pelo governo federal conforme foi apontado.

Nesta mesma perspectiva da legalidade surge a necessidade de expor aspectos que tratam da cultura.

O Brasil conta hoje, de acordo com Thomaz (2004, p. 426), “com 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Sendo que cada nação possui sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço, construir a sua casa e marcar os momentos significativos da vida de uma pessoa”.

Percebe-se com isso que a cultura no Brasil se apresenta de maneira extraordinária e rica. Para Thomaz (2004, p. 427), “fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual”. Este autor afirma que, o homem é um ser social, que compartilha com os outros homens formas de agir e de pensar, sobre o mundo e sobre suas próprias ações.

A definição do que é a educação indígena do que é ensino escolar indígena, fez-se necessária devido à inconstância do quadro de professores indígenas, que naquele momento não era suficiente para suprir a demanda das várias escolas indígenas, sendo que essa carência seria suprida por profissionais não indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de

Educação. “o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena” (BRASIL, 1999).

Nos preâmbulos do referido parecer encontramos uma clara definição do papel da escola nas aldeias indígenas desde a colonização até 1980.

A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento, a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração se firmou na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diferença. Toda distinção étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade.

Além do parecer, as leis subsequentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei Nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001 de 09/01/2001 abordam os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada valorizando seus saberes tradicionais, a utilização da língua indígena e uma nova política educacional: formar professores índios.

A Constituição garantiu aos povos indígenas uma educação específica, bilíngue e diferenciada. A LDB reforça em seu artigo 32, quando reproduz o inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal, estabelecendo que o Ensino Fundamental seja ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Os artigos 78 e 79 da LDB, nas disposições gerais estabelecem como dever do estado oferecer uma educação intercultural e bilíngue, com a intenção de fortalecer suas práticas socioculturais; língua materna; oportunizando recuperar memórias históricas e reafirmar sua identidade concomitante ao tempo que lhe proporcione também acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não-índia. Para que se efetive essa proposta a LDB sugere a articulação dos princípios de educação para elaboração de sistemas de ensino e pesquisa, envolvendo as comunidades indígenas na elaboração, tendo como objetivos a criação de currículos específicos e seus projetos políticos pedagógicos. No artigo 23 da LDB, trata da possibilidade de utilizar diferentes critérios de organização escolar como idade e período de estudos e outros.

Oportunamente, o Artigo 79 da LDB, citado nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2000, p. 24), aponta claramente os objetivos da LDB quanto à educação intercultural e bilíngue:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna;
- manter programas de formação de pessoal especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos inclusos de conteúdos culturais;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A regulamentação com orientação clara sobre o fortalecimento das práticas culturais indígenas; a formação continuada para professores indígenas e não indígenas atuantes nas escolas indígenas; a elaboração conjunta de currículos e projetos políticos com as populações indígenas; bem como a produção de material didático pelos próprios professores indígenas nos mostra uma nova direção para a educação escolar indígena no país.

Com a instalação do Conselho Nacional de Educação em 26/02/1996, através da Câmara de Educação Básica preparou as diretrizes curriculares da Educação Básica, dentro de todos os níveis e modalidades, inclusive a Educação Indígena. As diretrizes para educação escolar indígena para Fochzato (2004, p. 54), “resultam de discussões que ocorreram entre Câmara de Educação Básica e Ministério da Educação e Cultura sobre a versão preliminar do Referencial Curricular para Escolas Indígenas e documentos sobre a necessidade de regulamentação das diretrizes”.

A Resolução 3/99 de 17/11/1999 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas com o intuito de criar mecanismos mais efetivos para garantir aos povos indígenas, educação diferenciada e de qualidade.

Conforme Brasil (2000, p. 67):

Entre os mecanismos destaca-se a criação da categoria de escola indígena, o que reconheceria a essas escolas normas e ordenamentos jurídicos próprios, garantindo autonomia pedagógica e curricular. Para isso haveria a necessidade de regulamentação dessas escolas junto aos Conselhos Estaduais de Educação. A mesma Resolução garante ainda formação específica para professores, criação de carreira própria para o magistério indígena e realização de concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da referida Resolução determina que cabe à União legislar, definindo as diretrizes nacionais, devendo apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para provimento de programas de educação intercultural e formação de professores. Aos Estados, cabe a oferta e execução da educação

escolar indígena, diretamente ou através da colaboração dos municípios, o provimento de recursos humanos, materiais e financeiros, além da instituição e regulamentação do magistério índola. As escolas indígenas são de acordo com esta Resolução “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” (BRASIL, 2000, p. 67). “A responsabilidade legal sobre a educação escolar dos índios é atribuída ao Estado, sendo que o PNE assume como uma das metas a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena com a criação da categoria de seus professores” (BRASIL, 2000, p. 27).

A Lei Nº 10172 promulgada em 9 de janeiro de 2001 intitulada Plano Nacional de Educação – PNE apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena dividido em três partes. Na primeira, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos dentro de dez anos.

O Plano universaliza a oferta da educação escolar indígena e prevê a necessidade de criar a categoria escola indígena, efetivada através da Resolução CNE/CEB 03/99, assegurando e regularizando perante o sistema de ensino a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Entre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia a esses povos quanto às questões financeiras e pedagógicas.

Segundo Brasil (2001, p. 27):

O Plano assume como uma das metas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Consta ainda no PNE que a transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Concebeu também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI ou por secretarias estaduais e municipais de educação através de convênios firmados com órgão indigenista oficial, agora cabe aos Estados assumir tal tarefa.

Quanto ao processo de estadualização das escolas indígenas consta no PNE, que ocorreu sem a criação de mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações que

garantiriam as especificidades destas escolas. A estadualização, assim conduzida, não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. “Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas” (BRASIL, 2001, p. 30).

Indo além do PNE, percebeu-se que o processo de estadualização, ou seja, a mudança de mantenedora que estava a cargo de um órgão indigenista oficial ou das secretarias municipais de educação aconteceu de forma rápida e sem mecanismos legais ou uma legislação clara que atribuísse responsabilidades e deveres aos órgãos públicos municipais e estaduais.

De acordo com Paraná (2002):

Para fins de assegurar uma educação escolar específica visando à preservação cultural dos povos indígenas bem como subsidiar definição de um currículo básico diferenciado. No Artigo 2º consta na resolução que os professores e técnicos, designados para integrar o Núcleo de Educação Indígena do Paraná, serão responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades de implantação do Núcleo, de acordo com as competências estabelecidas de forma regimental.

Com a Resolução 3/99 se iniciou a caminhada para implementar de fato um Núcleo de Educação Indígena, que garantisse realmente um levantamento das reais condições e necessidades em que se encontrava a educação indígena paranaense, que estava até então sob a responsabilidade de algum órgão indigenista oficial ou da Secretaria Municipal de Educação. Criar mais um setor ou departamento dentro de uma secretaria estadual não é problema, a dificuldade reside justamente no alcance dos propósitos estabelecidos dentre eles: assegurar uma educação escolar indígena específica e diferenciada para os alunos indígenas que frequentavam as escolas localizadas dentro das aldeias.

Segundo dados oficiais, quanto mais informações os técnicos da SEED/PR colhiam, mais dificuldades encontravam. Muitas vezes, a distância da aldeia da área urbana e o difícil acesso ocasionado pelas más condições das estradas que era passagem obrigatória para chegar à comunidade indígena, dificultavam ainda mais a estruturação de um plano de ação para garantir que todas as aldeias tivessem uma escola para receber os alunos indígenas.

A criação deste órgão voltado para as especificidades do ensino escolar indígena e numa tentativa pública de se retratar publicamente diante de tantos anos de abandono e omissão pública, a Deliberação Nº 009/02 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica do Estado do Paraná delibera no Artigo 1º que o “estabelecimento de ensino que ofereça educação escolar indígena no âmbito da Educação Básica, localizada em terras indígenas, será reconhecido como Escola Indígena”.

No Artigo 2º, da Deliberação do Conselho Estadual do Estado do Paraná (PARANÁ, 2002), consta que:

A Escola Indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando um ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena da cultura dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Este documento oficial do Estado do Paraná inicia uma abertura nas políticas públicas estaduais, considerando características culturais próprias, processos específicos de aprendizagem dos povos indígenas e liberdade de uso da língua materna na escola, por meio de processos legais de contratação de professores indígenas, através de outra política educacional que era formar indígenas para o exercício do magistério.

A Deliberação além de abrir novas possibilidades para as escolas indígenas, também trata da estrutura e funcionamento dessa escola, uma vez que no artigo 3º garante exclusividade de atendimento escolar, a preservação sociolinguística de cada povo e organização própria da escola. Além disso, assegura a docência para os professores indígenas da própria etnia. Referindo-se ao mesmo artigo ainda, ele, em uma tentativa de dar uma identidade à escola indígena, garante e assegura certa autonomia para que esteja localizada em terra autóctone. Neste caso, certa autonomia significa uma liberdade parcial, porque ela tem funcionamento próprio, mas isto acontece dentro da rede estadual de ensino, inclusive nos mesmos moldes de distribuição de aulas, contratação de professores. Também, o controle de matrículas, controle de merenda, enfim são vários os procedimentos do sistema tradicional que regem as escolas urbanas, reproduzidos tal e qual nas escolas indígenas.

No Artigo 14 deste documento, que aborda a formação de professores profere que, “para atuar na educação escolar indígena, o professor deve possuir formação em nível superior, em Curso Normal Superior ou Licenciatura, com complementação pedagógica específica para a formação de professores indígenas em nível superior” (PARANÁ, 2002).

O que diferencia momentaneamente a escola indígena das demais, é que hoje ela está localizada dentro da aldeia e integram o quadro de professores alguns indígenas.

Indo além do funcionamento da escola indígena, a Instrução Nº 006/07 da Superintendência de Educação do Estado do Paraná dispõe sobre a “Seleção de candidatos ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal Bilingue Kaingang/Guarani – Integrado de (4 anos) e Normal Kaingang – Aproveitamento de Estudos (2 anos)” (PARANÁ, 2007).

Esse processo de seleção ocorreu em novembro de 2007, ofertando 80 vagas ao todo, quer na etnia Kaingang quer na Guarani. Surge uma nova política pública de formação de professores: aperfeiçoar índios professores para suprir a demanda existente nas escolas indígenas localizadas dentro das aldeias.

2.4 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA LEGISLAÇÃO

Temática recente nos ideários sociais e políticos tanto nacionais quanto internacionais, o que dificulta, muitas vezes, o entendimento sobre o que é a diversidade cultural. O que ela representa para uma parcela da população brasileira, que nunca antes foi lembrada? Sempre em segundo plano ou até mesmo não fazia parte de nenhum plano, devido ao descaso com que as minorias étnico-raciais sempre foram tratadas.

Segundo a UNESCO (2005), o termo diversidade cultural parece incorporar um amplo conjunto de conceitos, cujo escopo também é extremamente variado, o que o torna bastante ambíguo. Na perspectiva da UNESCO, o termo está relacionado à multiplicidade de meios por que se expressa uma cultura de grupos sociais e sociedades. A diversidade cultural não só é manifesta pelas diversas formas com que se apregoa, enriquece e transmite o patrimônio cultural da humanidade, mediante a variedade de expressões, mas também pelos distintos meios de criação, produção, difusão e distribuição de consumo.

São comuns na atualidade vários movimentos e discursos em benefício da diversidade cultural e, até mesmo, em sua defesa. Muitos educadores associam a defesa da diversidade cultural às conquistas decorrentes das reivindicações dos movimentos populares e dos avanços do processo democrático, consideramos de acordo com Carvalho (2010, p. 18), “que isso se deve primordialmente à influência exercida e à articulação realizada pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO e a OMC”.

A legislação sobre a heterogeneidade cultural conta com documentos expressivos como a Declaração de princípios sobre a tolerância (1995), nossa diversidade criadora (1997), Declaração universal sobre a diversidade cultural (2002), Relatório de desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado (2004). Segundo Carvalho (2010, p. 18), “esse material reafirma a adesão, por parte da UNESCO, ao pleno reconhecimento dos direitos humanos e das liberdades de consciência, pensamento e crenças”. Segundo ele, o reconhecimento e o respeito à variedade cultural, à tolerância, ao diálogo, à cooperação e à solidariedade são considerados, nesses documentos, meios de garantir a paz e a segurança internacional.

No campo da educação, o relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, mais conhecido como Relatório Jacques Delors (1996) a Compromisso de Dakar (2001), um texto construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade (2000) e o texto dos valores proclamados aos vivos: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais (2001) que levem em conta o surgimento de uma nova sociedade, globalizada, diversificada e informatizada (idem).

Isso tudo contribui para a construção de uma nova democracia, baseada na convivência pacífica entre os povos e propõem uma política educacional baseada nas diferenças étnicas, sociais e culturais.

A UNESCO (2005), vem combatendo a diferença, o racismo e o preconceito através do reconhecimento e o respeito à diversidade étnico cultural. Esse reconhecimento e respeito às diferenças contribui para o desenvolvimento humano pacífico e igual. Tal propósito contribui para aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos, tanto internos em nível de país ou externos pelo mundo a fora.

Segundo os documentos existentes a educação intercultural é o instrumento mais eficaz para promover a compreensão mútua entre as culturas e a solidariedade entre os povos.

“Na medida em que o Brasil se torna signatário das convenções internacionais, assume compromissos em torno da promoção e proteção da diversidade cultural, participando da construção de uma agenda internacional” (CARVALHO, 2010, p. 19).

As reformas dos anos 90, no campo da educação, incorporaram as diretrizes e linhas de ação definidas pelos organismos internacionais. É o que expressam alguns documentos: LDB (Lei Nº 9394/96); PCNs (1997), que propõem serem inseridos nos currículos os seguintes temas transversais: pluralidade cultural, gênero, sexualidade e educação ambiental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior: curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002b); Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: licenciatura (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004); Lei Nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino; Diretrizes operacionais para a educação básica no campo (BRASIL, 2002c); Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) (ibidem, 2010, p. 19).

Além da legislação evidenciada, foram tomadas outras medidas visando ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural, a exemplo da edição de livros e produção de materiais didáticos contendo textos sobre História da Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena, da criação do sistema de cotas sociais⁷ e cotas raciais para negros⁸.

Através da legislação promulgada e constituída a partir de 1990, percebe-se a variedade de publicações científicas que beneficiam a diversidade, sobre a questão histórica e legal. É notável um redirecionamento que instiga os educadores ao debate, à reflexão sobre as questões que envolvem a diversidade cultural no país. Movimento que leva professores e alunos a um aprofundamento da compreensão sobre as políticas e práticas educativas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural.

O discurso de valorização da diversidade é bem recebido, sem muitas contrariedades no âmbito educacional. Ele tem influenciado a elaboração de programas curriculares, auxiliado na elaboração de novas estratégias educacionais.

Carvalho (2010, p. 20) sabiamente argumenta que “historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, sendo esses aspectos identificados como fatores de exclusão e fracasso escolar”.

Por isso se defende a partir dessa legislação que contempla a diversidade cultural em sua amplitude, um novo paradigma que leva em conta a diversidade seja ela cultural, sexual ou racial encontrada nos meios escolares. A autora citada ainda reforça dizendo que os argumentos utilizados estão associados ao respeito aos direitos humanos, à promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo, ao resgate e à

⁷ O projeto de Lei Nº. 73/99 (ou Lei de Cotas), reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para estudantes provenientes de escola pública.

⁸ O Projeto de Lei Nº. 6.264/2005, institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça, e/ou cor, prevê cotas para o acesso de afro-descendentes e partidos políticos e a universidades públicas.

afirmação da identidade dos grupos marginalizados e das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia.

Em uma tentativa de compreender melhor a diversidade se percorre além da legislação e do novo paradigma proposto. Faz-se necessário ampliar foco de análise, envolvendo documentos relevantes sobre a educação escolar indígena como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.

O RCNEI em sua introdução justifica “sua existência apontando que seu objetivo é diminuir a distância entre o discurso legal e as ações reais praticadas em sala de aula nas escolas indígenas” (BRASIL, 2002a, p. 11). De acordo com dados deste documento, os povos indígenas reivindicavam mudanças em suas escolas desde o currículo até a organização da matriz curricular adequada à realidade de cada etnia indígena, independente da região do país. O calendário diferenciado e específico também faz parte das exigências dos povos indígenas, respeitando datas comemorativas importantes para as etnias e desconsiderando outras valorizadas pela cultura tradicional como o Carnaval. No entanto, este documento, não evidencia quais são os interesses políticos e pedagógicos dos grupos em questão.

Os RCNEI, com respaldo na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 que garantem aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada e especificidades na organização da escola, propõem discutir e refletir sobre os significados embutidos na expressão “uma escola indígena, específica, diferenciada e de qualidade” (BRASIL, 2002a).

Entre os objetivos do Referencial, encontram-se pontualmente definidos: os marcos que distinguem escolas indígenas das demais escolas; as reflexões sobre intenções educativas que orientam as políticas públicas para essas escolas; a apresentação dos princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos em sala de aula (ibid., p. 13). O documento sintetiza seus objetivos, apresentando subsídio para a elaboração e implementação de programas de educação escolar indígena que possam atender aos interesses das suas comunidades e a formação de professores e técnicos com aptidão para apoiar e viabilizar esses programas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas divide-se em duas partes. Conforme Brasil (2002a, p. 14):

A primeira para Começo de Conversa, reúne subsídios para uma educação escolar indígena diferenciada com base nas ideias apresentadas por organizações que lutam em prol de reconhecimento e respeito pelas comunidades indígenas. Além dessas informações a outra corrente de pensamento que norteia a base deste documento é a própria contribuição das comunidades indígenas, que através de maior participação e conquistas de espaços públicos através de reivindicações frequentes voltadas para o

respeito a sua cultura conquistando voz e vez dentro das políticas públicas de educação no país. Essa parte do Referencial destina-se aos órgãos e agentes estaduais e municipais de educação ligados á execução da política educacional formulada por tais escolas.

Os RCNEI apresentam-se como marco histórico que consolidam e representam os ideais de educação do povo indígena, pois se apoiam em discussões presentes em várias situações escolares. “Denomina-se abrangente por apontar questões comuns a todos os professores e escolas, julgando-se, porém, incentivador de programações curriculares distintas feitas a partir de projetos históricos e étnicos específicos” (FOCHZATO, 2004, p. 58).

Ainda segundo Fochzato (2004, p. 58):

Na sua segunda parte denominada: Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas – pretende subsidiar a prática dos professores indígenas e não indígenas, ligados às ações de desenvolvimento das escolas indígenas – situa neste espaço cursos de formação para os professores índios e as próprias escolas.

As propostas contidas no RCNEI revelam-se pautadas em discussões com os professores índios, educadores, assessorias ligadas às escolas da comunidade, Secretarias de Educação e ONGs. “Porém o documento não se considera representante de toda a diversidade indígena de nosso país e de suas aspirações com relação a escola, colocando-se como uma versão que poderá ser aprimorada e ampliada” (FOCHZATO, 2004, p. 58).

Os RCNEI apresentam como fundamentos gerais da educação escolar indígena parte I “Para Começo de Conversa”, a multiétnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimento; autodeterminação e comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Para Fochzato (2004, p. 58):

Em seu primeiro fundamento para a educação escolar indígena – multiétnicidade, pluralidade e diversidade – apresenta este povo como patrimônios da humanidade, garantindo-lhes através da Constituição Federal seu direito a diferença. Sua diversidade sociocultural – cultura, língua, experiências históricas, saberes, criações, arte, música, significados filosóficos para as coisas e acontecimentos, suas diferentes visões de mundo são consideradas riquezas que devem ser representadas.

O outro fundamento denomina-se Educação e Conhecimento Indígena – reconhece a elaboração por parte das sociedades indígenas de complexos sistemas de pensamento, de formas peculiares de conhecer o mundo, o homem e o sobrenatural. “Propõe a pensar a escola a partir das suas concepções de mundo e do homem – pensar a escola a partir das formas de

organização social, política, cultural, econômica e religiosa dos povos indígenas” (FOCHZATO, 2004, p. 60).

Segundo o mesmo autor (2004, p. 60):

Autodeterminação – trata do contato entre as sociedades indígena e a sociedade envolvente. Envolve os valores, instituições e procedimentos diferentes, oportunizando a essas sociedades liberdade de decidir seus destinos projetando-se para o futuro. O Estado regula as ações, sendo este muitas vezes o provedor que garante seus direitos de sobrevivência.

Comunidade educativa indígena – no processo de socialização autóctone também são gerados educadores. Ensino e aprendizagem são feitos de momentos formais e não-formais, de concepções próprias do que deve ser aprendido, quando e por quem. Este fundamento dá a ideia de valorizar todos os ambientes e não somente a escola como local de aprendizado. “A transmissão de saberes da comunidade aos seus membros é considerada contribuição à política educacional” (FOCHZATO, 2004, p. 60).

Quanto ao papel das Escolas nas Comunidades Indígenas e Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada – o documento apresenta a escola como uma necessidade pós-contato, lugar onde devem ser articulados os conhecimentos das duas culturas.

Conforme Fochzato (2004, p. 60):

O Estado, valendo-se do poder que tem, em uma tentativa de manter os direitos dos povos indígenas, oferece através do RCNEI uma possibilidade de educar os povos indígenas de forma diferenciada e específica, mas a efetivação desse processo educativo foge do seu controle, pois é algo que depende exclusivamente das comunidades indígenas, que passam a partir deste documento a serem gestores desse processo educacional definindo objetivos, traçando metas e planos de Educação Intercultural.

A Escola Indígena se caracteriza, segundo a proposta: comunitária – sua administração é feita pela própria comunidade, de acordo com seus projetos, concepções e princípios. Essa escola tem “total liberdade” quanto à metodologia de ensino, currículo e calendário. Assim, neste documento, apresenta-se como:

Ainda segundo Fochzato (2004, p. 60):

Intercultural, com o objetivo de reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover situações de troca de experiência entre as culturas, não considerando uma cultura superior à outra. Devendo estimular o respeito entre indivíduos de identidade étnica diferente, mesmo reconhecendo que as relações entre si vêm ocorrendo em contexto de desigualdades social e política.

A escola indígena pode ser bilíngue ou multilíngue. A primeira língua pode ser o português, mas em sinal de resistência e permanência das raízes culturais indígenas, a segunda língua persiste de acordo com a etnia indígena onde a escola está inserida. Por menor que seja o número de pessoas que falam a língua indígena, sempre existem remanescentes indígenas que dominam o “idioma”, que é como os mais velhos se referem à língua Kaingang falada na comunidade onde se localiza a escola.

“Muitos costumes tradicionais, que podem ser crenças, saberes, como a organização política são ensinados de pai para filho através do uso da língua materna” (FOCHZATO, 2004, p. 60).

O RCNEI não persiste em uma problemática entre a utilização da primeira ou segunda língua dentro das comunidades indígenas muito menos no ambiente escolar.

Específica e diferenciada, isto por que está localizada em um contexto especial, a terra indígena, criada através da organização interna de cada comunidade, o que a difere das demais, correspondendo às aspirações de cada etnia em particular, tornando-a diversa das escolas tradicionais na parte política, pedagógica e administrativa.

O documento também aborda itens importantes sobre os currículos escolares das escolas indígenas. Ponderando sobre os currículos, cria-se a tentativa de auxiliar os professores indígenas para criá-los e organizá-los em suas escolas.

Conforme Brasil (2002c, p. 53):

O documento aponta alguns pontos de referência para a elaboração do currículo como: os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares; as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares; as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo – Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física – em contextos educacionais indígenas.

É do conhecimento que o RCNEI aborda como base do seu conteúdo as reivindicações organizadas em vários capítulos e de vários povos indígenas do país, elaborados durante encontros com representantes desses povos em reuniões, debates, seminários.

Ainda conforme Brasil (2002c, p. 59):

As lideranças presente nesses eventos acreditam que esses propósitos devem contribuir para a autonomia de seu povo a partir de seus projetos históricos, desenvolver novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural; desenvolver a capacidade crítica e conhecimento de problemas, instrumentalizar a

interlocução entre os saberes das duas sociedades, indígena e tradicional, divulgar os conhecimentos indígenas para a sociedade.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 2002a, p. 65), “a construção de uma pedagogia escolar indígena vai ocorrendo com o trabalho de cada professor, em conjunto com a comunidade educativa, a partir de uma atitude de curiosidade que resulta em processos de investigação e criação”.

A organização do trabalho escolar, como a do calendário escolar, deverá respeitar as datas comemorativas indígenas, bem como os feriados, os dias de santos: São Pedro e São João. Ainda, a época da colheita, da caça e da pesca. Também, o melhor dia da semana para os indígenas se dirigirem à cidade negociar seus artesanatos, que na aldeia de Palmas é a sexta-feira. Além disso, a época de corte da taquara, matéria-prima para confecção de cestaria, como peneiras, balaies e cestos, entre outros.

O conhecimento adquirido durante a vida através dos ensinamentos tradicionais da educação indígena, repassada de pai para filho, de geração a geração, muitas vezes falado na língua indígena compõem o conhecimento prévio levado pelo aluno para a sala de aula, aspecto que tem papel fundamental na organização da escola diferenciada. A escola distinta, pensada pelos povos indígenas, da escola tradicional deverá levar em consideração os processos próprios de aprendizagem dos alunos indígenas, seu tempo e maneira de aprender. O RCNEI propõe ciclos de formação, maneira específica de organizar os educandos para o trabalho pedagógico, que podem ser utilizados nas escolas indígenas, rompendo com a visão homogeneizadora e uniformizadora da lógica seriada. “As divisões em ciclos e as decisões curriculares que este Referencial sugere devem ser definidas em cada escola” (BRASIL, 2002a, p. 79).

Outro item que o RCNEI (BRASIL, 2002a, p. 81), aponta são:

As implicações para a formação de professores e outros atores institucionais, que trata das necessidades de formação de professores pesquisadores e preparação para estudos independentes o que propicia autonomia intelectual para estudos de elementos culturais e científicos trazidos para a educação escolar. Possibilitando ao professor questionar, levantar sugestões, traçar caminhos, dominar metodologias, definir interesses.

Para que essa proposta se efetive, faz-se necessário que órgãos competentes como assessorias de secretarias estaduais e municipais de educação deem apoio técnico para que esse professor alcance tais objetivos, participando também de cursos de formação de professores, inclusive a conclusão do Ensino Superior. A produção de material didático

igualmente faz parte dessa nova política educacional que tem suas premissas básicas elencadas neste documento. Durante a formação do professor indígena pesquisador ele deverá se apropriar de conceitos básicos de antropologia, sociolinguística descritiva, além de suas metodologias próprias de pesquisa.

Esse documento é um prenuncio do que seria uma nova política educacional: formar índio professor, em uma tentativa de fortalecer as demais políticas já existentes de respeito à diversidade cultural.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – PERCURSOS, CAMINHOS E DESCAMINHOS

2.5.1 Formação de Professores Indígenas

No Brasil, a consciência a respeito da necessidade de se criar um modo próprio de ensino formal no interior das comunidades indígenas, pode ser identificada a partir do final dos anos setenta e começo dos oitenta, em um contexto que envolvia vários movimentos indígenas organizados. Sabiamente Maher (2006, p. 24), reforça essa ideia quando diz que foi “somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais”.

Essas organizações, de acordo com registros oficiais, deram início, em diversas partes do país, a articulações internas nas aldeias das várias etnias existentes, conduzindo essa concepção adiante, para a busca de autonomia desses povos; a luta pela posse definitiva legal da terra onde já habitam; a aquisição de maior conhecimento para garantir a sustentabilidade da aldeia; a evolução dos processos de produção de subsistência e de diversificação; a revitalização do uso da língua indígena, ensinada nas escolas pelos professores bilíngues são alguns dos motivos que levaram os indígenas a praticarem outro tipo de guerra. A guerra sem armas, nem arco nem flecha. Mas, a travada pelas ideologias gestadas por eles e definidas pelo uso da caneta, viabilizadas através de assinaturas que garantam, reconheçam e legitimem os direitos dos povos indígenas, quando o objetivo é criar políticas públicas educacionais voltadas para a conquista de autonomia e liberdade desses povos.

A intenção indígena de gerir a educação escolar nas aldeias e a percepção de que formar professores incólas passaria a ser um divisor de águas na educação escolar indígena no Brasil, aumentando a participação de organizações não governamentais em Programas de

Formação de Professores Indígenas. Rapidamente se espalhou pelos diversos rincões do país, via organizações e até mesmo pela própria influência da participação de lideranças indígenas, evidenciou-se fato notório na época. Sabe-se que não era comum a participação dos indígenas na elaboração e gestão de políticas educacionais para a educação escolar indígena até então.

Foi a partir promulgação da Constituição Federal de 1988 prolongando-se até a década de 90, conduziu Maher (2006, p. 24) a proferir que:

Um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridas por secretarias estaduais de educação.

Maher profere que tais medidas legais fomentaram outras iniciativas de abertura de Cursos em nível médio, ainda naquela época. No entanto algumas Instituições de Ensino Superior foram além, propondo cursos de licenciaturas em nível superior para professores indígenas. Pioneirismo nessa área se registra no Estado do Mato Grosso, com a iniciativa da UNEMAT – Universidade do Mato Grosso.

Reforçando a parte histórica sobre a formação de professores indígenas em âmbito geral, percebe-se que um argumento das populações indígenas abordava, desde aquela época, a insistência em um discurso voltado à alfabetização de crianças indígenas. De acordo com a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes criada pela SEED (PARANÁ, 2005, p. 7):

As reivindicações das populações indígenas quanto à alfabetização de suas crianças- o direito ao atendimento escolar específico e diferenciado- encontraram respaldo no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, §2º, assegurando as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Atender as crianças indígenas desde tenra idade, considerando que muitas etnias são falantes de diversas línguas indígenas, onde muitas falam somente a primeira língua, a indígena, por que não viabilizar o atendimento a elas de maneira específica e diferenciada, por meio de aulas com professores indígenas. Para isso, foi necessária, através de mecanismos legais, a implementação de políticas públicas que viabilizassem o acesso dos indígenas nos cursos em nível médio de aproveitamento em regime de alternância.

Para tornar possível essa mudança de regime no funcionamento das escolas indígenas, ora conduzidas pela FUNAI, ora pelos municípios como escola rural, houve uma alteração pelo Decreto Nº 26, de 04/02/91, cuja Proposta Curricular para o Curso de Formação

de Docentes Indígena do Estado do Paraná (2006, p. 07) altera, “a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, foi atribuída ao MEC (ouvida a FUNAI)”.

Além de alterar a competência para coordenar as ações da educação escolar indígena, antes exercida no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais pela FUNAI, depois pelas Prefeituras Municipais, o decreto delega ao MEC a responsabilidade de gerir as mudanças necessárias para que os alunos indígenas fossem atendidos em sala de aula por professores indígenas da mesma etnia.

Na década de 90, com o apoio do COMIN (Comissão Missionária Indigenista), houve a mobilização dos professores indígenas do Rio Grande de Sul, que resultou na criação da APBKG, que foi instituída em 1992. A APBKG (Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani) teve função determinante nas discussões e propostas para educação escolar indígena, especialmente na formação de professores. Já em 1993, teve início o curso de formação de professores específico e diferenciado realizado através de uma parceria entre COMIN, APBKG e UNIJUÍ (KAINGANG, 2009).

Segundo informações de Oliveira (1998, p. 02):

O curso teve por objetivo formar professores indígenas bilíngues para atuarem no ensino de 1ª a 4ª séries, nas escolas das comunidades Kaingang no Sul do Brasil. Contudo, nesta primeira turma, sua abrangência se restringiu ao Rio Grande do Sul e a Santa Catarina. Destinou-se especialmente a professores indígenas leigos que atuavam nas escolas das aldeias e aos demais índios interessados, indicados por sua comunidade de origem, maiores de 18 anos, com o 1º grau completo e falantes da língua kaingang. A primeira turma contou com 32 alunos regulares e um corpo flutuante de mais de 20 indígenas que, ao longo do período, assistiram a uma ou mais disciplinas, o curso se constituindo num importante espaço de discussão da problemática da educação escolar indígena. Este curso iniciou em julho de 1993 e terminou em dezembro de 1996. Realizou-se em etapas concentradas, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, de modo a permitir que os alunos-professores pudessem atuar nas escolas de suas áreas de origem. A grade curricular, com 2.400 horas.

Os povos indígenas, ao longo dos tempos, vêm lutando incansavelmente para ser ouvido, ter voz e vez, principalmente, quando o objetivo é organizar e estabelecer critérios para a construção de uma proposta curricular educacional diversa da comumente utilizada nas escolas indígenas.

Cabe neste momento, além de tomar conhecimento das tentativas passadas em formar índios professores, caracterizar um breve histórico dos programas de formação de professores no país e levar aos leitores algumas informações sobre quem são os professores indígenas.

De acordo com o Censo Escolar Indígena, realizado pelo Ministério da Educação, via Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) em 1999, estão atuando nas escolas indígenas um número significativo e crescente de professores indígenas. Conforme os dados do Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), já existem 2.859 docentes. Segundo as Referências para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002b, p. 19), “um ano depois da divulgação desses dados, quando foram coletados os dados para o Censo Escolar Indígena, esse número já havia saltado para 3.059 professores indígenas, representando 76,5% do total dos professores em atuação nas escolas indígenas do país”.

Mesmo o aumento de professores indígenas trabalhando nas escolas localizadas nas aldeias, registra-se, ainda, a presença de professores não-índios. Estes ainda respondem por um percentual significativo nas aldeias, evidenciando que o suprimento total de vagas para professores indígenas demorará um pouco, enquanto isso se faz necessária presença dos professores não-índios, que abraçam a causa e lutam pela questão indígena. Muitos deles procuram conhecer as especificidades culturais locais, quanto a família dos alunos, graus de parentesco, investigam se o aluno está em risco social através das informações oriundas dos demais professores ou das agentes comunitárias de saúde, que geralmente são mães de alunos e sempre passam pela escola.

Há diferenças entre as regiões quanto aos percentuais de professores indígenas e não indígenas em sala de aula. Na Região Norte os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na Região Sul eles são menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representam 78,1% do total no Centro-Oeste são 73,6% e no Sudeste somam 80,6% (BRASIL, 1999).

Sabe-se que a presença do professor não-índio nas aldeias será temporária, porque a intenção das políticas educacionais de formação de professores indígenas e lideranças das comunidades é que em um curto espaço de tempo essas vagas serão ocupadas por professores indígenas, inclusive as vagas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Acredita-se que ainda perdure por mais um tempo essa situação, devido à demora de articulações quanto às licenciaturas indígenas nas esferas estaduais.

Os professores indígenas na grande maioria são homens, considerando a Amazônia Legal e o Centro-Oeste. As professoras indígenas são a maioria na Região Nordeste e Sudeste. Em geral, a faixa etária desses professores varia dos 18 aos 55 anos em média, de acordo com o Censo Escolar Indígena, realizado pelo Ministério Da Educação, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e da Secretaria de Ensino Fundamental

(SEF). Em 1999, havia 3.059 professores indígenas, desses 1990 são do sexo masculino, enquanto 1069 são do sexo feminino, o que significa que a maioria desses professores são homens, inclusive atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Os níveis de escolaridade dos docentes indígenas variam e apresentam grande heterogeneidade, modificando-se de região para região e de estado para estado. Segundo dados do censo citados no Referencial para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002b, p. 20):

No geral, 28,2% dos professores indígenas ainda não completaram o ensino fundamental, 24,8% têm o ensino fundamental completo, 4,5% cursaram o ensino médio completo; 23,4% têm o nível médio com magistério, 17,6% cursaram o médio com magistério indígena e apenas 1,5% cursaram o nível superior.

Observando os dados acima se percebe uma disparidade na formação dos professores indígenas ainda em processo de desenvolvimento. A legislação garante essa formação do professor indígena em serviço. O objetivo é que ele se qualifique sendo professor e aluno ao mesmo tempo. Desempenhar ambas as funções, concomitantemente, exige do professor um certo grau de organização pessoal e pedagógica, além de uma assessoria muito próxima das entidades mantenedoras, seja ela estadual ou municipal. Criar novos hábitos de comportamento, cumprir horários de entrada e saída da escola, elaborar planejamentos educacionais, estudar em horários diversos aos da escola para se apropriar dos conteúdos para trabalhar em sala de aula, sair para cursos se ausentando por vários dias de casa, permanecendo longe da família, às vezes até 30 dias. Isso interfere radicalmente na vida cotidiana desses professores.

Entende-se que a política educacional de formar índios professores vai além de eles próprios gestarem suas metas e objetivos para formar seus filhos e as futuras gerações. Acredita-se que isso influencia diretamente na sua vida pessoal e interfere na política interna das aldeias. Conciliar talvez seja a palavra correta para identificar a política de formação de professores. Uma política que harmoniza os saberes tradicionais desses povos com as exigências e formalidades legais do sistema educacional vigente para acolher a diversidade e não criar um ônus histórico para essas populações.

Os professores indígenas representam as sociedades indígenas a que pertencem, distintas da sociedade envolvente, são lideranças, pessoas de confiança da comunidade que têm acesso garantido na escola através da carta de anuência assinada pelo cacicado e demais líderes da comunidade. As regras de acesso ao estudo e a formação diverge de uma etnia para

outra, em vários aspectos educacionais, culturais, linguísticos e políticos. Vai depender sempre da política interna de cada aldeia.

Os professores indígenas são os mediadores das relações sociais que se estabelecem dentro da aldeia quando a comunidade busca informações principalmente quando se trata de assuntos velados, como algumas questões sociais que são conduzidas somente entre professores e comunidades. Eles são porta-vozes dos alunos, quando solicitam melhorias na escola, cobram qualificação profissional dos demais professores, interferem na comunidade junto à família de alunos quando o problema é de indisciplina e ausência na escola.

Incentivar as novas gerações a buscarem junto aos mais velhos da comunidade o conhecimento tradicional, estimular o conhecimento sobre a utilização das ervas medicinais, da realização dos rituais de nascimento e de morte também faz parte da missão do professor indígena dentro das escolas, dando continuidade aos saberes centenários de seus povos.

2.5.2 Formação de Professores Indígenas no Paraná

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná é signatária do Protocolo de Intenções de 26 de agosto de 2004, em Parceria com o Ministério da Educação, Fundação do Índio, Secretarias de Educação de outros estados brasileiros voltada para a etnia Guarani. A partir dessa data a SEED/PR, através do Departamento da Diversidade e a Coordenação da Educação Escolar Indígena, implementou ações e elaborou a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais no Ensino Fundamental na Modalidade Normal Bilíngue Kaingang – Aproveitamento de Estudos em 2005 (PARANÁ, 2005).

Ouvidas algumas comunidades indígenas paranaenses, a SEED/PR diagnosticou que a reivindicação era uma só: formação para os professores indígenas, o mais rápido possível. Com o diagnóstico das comunidades a SEED, em 2005, constatou que os professores Kaingang, 54 ao todo, em sua maioria (56%) possuíam Ensino Médio, mas sem formação específica para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; 13% cursavam Ensino Médio; 18,52% possuíam Ensino Fundamental completo e 3,70% ainda não haviam completado o Ensino Fundamental (PARANÁ, 2005).

Vários deles cursaram o Ensino Médio em Cursos de Educação de Jovens e Adultos dentro das aldeias nos últimos anos. Atualmente, percebe-se a dificuldade nas escolas

indígenas que os alunos mais jovens têm para concluir o Ensino Fundamental até a 8ª série dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com conhecimento sobre a real necessidade de formação de professores indígenas, a SEED/PR propôs um curso para os professores indígenas que já concluíram o Ensino Médio, através de aproveitamento de estudos, com o objetivo de atender professores leigos desta etnia. Outro curso foi para os professores Kaingang que já concluíram o Ensino Fundamental através de Ensino Médio – Modalidade Normal Bilíngue (PARANÁ, 2005).

Com a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais em Nível Médio na Modalidade Normal para Professores Indígenas, atendeu-se a curto prazo, nos cursos de dois anos, com aproveitamento de estudos a longo prazo em quatro anos, para quem não tinha o Ensino Médio – 80 professores indígenas Kaingang e 20 da etnia guarani. A formação tanto de curto a longo prazo enfatiza e garante aprofundamento no estudo da língua materna.

A primeira experiência no Estado do Paraná, em formar índios professores na Modalidade Normal Bilíngue Kaingang – aproveitamento de estudos realizou-se em regime de alternância, em cinco etapas presenciais, no período de dois anos, sendo abril/2006 a abril/2008. Considerando carga horária total conforme hora/relógio, sendo que o referido curso, no formato proposto atenderia a demanda identificada na época, isto é, de acordo com o número de participantes, segundo a Proposta Curricular Para o Curso de Formação de Docentes. A proposta foi estruturada em regime de alternância entre etapas presenciais e desenvolvimento de atividades a distância, numa tentativa de não causar prejuízos a sua prática docente (PARANÁ, 2005).

O Curso de Formação de Docentes promovido pela SEED/PR foi dividido em algumas etapas de acordo com sua proposta. A primeira etapa foi presencial, com a permanência do professor durante um mês, com 08 horas diárias, de segunda a sábado, totalizando, ao final das 05 (cinco) etapas, 1020 horas/relógio. As atividades presenciais foram desenvolvidas desde o primeiro até o último encontro no município de Pinhão – PR, especificamente no bairro Faxinal do Céu, que origina o nome do Centro de Formação Continuada em Faxinal do Céu, mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Nesta etapa os cursistas desenvolveram pesquisas na comunidade e nos referenciais bibliográficos para fundamentar suas análises, com carga horária prevista de 740 horas/relógio. A supervisão destas etapas era de competência dos pedagogos das escolas orientados pela SEED/PR e das coordenações dos núcleos regionais (PARANÁ, 2005).

O pedagogo acompanhava as atividades, desde a elaboração de um cronograma na escola para que os professores desenvolvessem todas as atividades, a busca na enciclopédia de uma biografia de escritor famoso ou de dados históricos em algum período da literatura brasileira e o auxílio ao professor-aluno no desenvolvimento dos exercícios de gramática da Língua Portuguesa, até o preparo de uma aula.

O acompanhamento dos 07 (sete) professores indígenas da escola em todo o processo de formação ofertado pela SEED/PR possibilitou o entendimento claro do que é uma política educacional dirigida aos indígenas para sanar uma lacuna que o sistema educacional perpetuou historicamente.

Além do planejamento do cronograma, o acompanhamento das atividades, a organização dos conteúdos pesquisados, a correção, era também papel do pedagogo dar apoio psicológico aos cursistas indígenas. Eles retornavam do Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, no município de Pinhão – PR, com uma carga enorme de atividades extraclasse, que deveriam ser desenvolvidas até a próxima etapa presencial. Entretanto, chegados à aldeia deveriam retomar as atividades de professores nas classes da escola. Essas atividades consistiam em todas as tarefas de professor: preparar aulas, organizar o material didático, elaborar e corrigir provas, manter os livros de chamada em dia, o que os deixava, muitas vezes, quietos, nervosos e, em determinadas circunstâncias, alguns adoeciam, devido à sobrecarga de trabalho ocasionada pela dupla função desempenhada, em um momento professores e em outro, alunos.

Faz-se necessário também apontar a importância dos professores mesmo em processo de formação, manter vínculo empregatício com a Secretaria de Estado de Educação, em virtude da remuneração mensal. Segundo Amaral (2010, p. 477):

As mudanças no quadro funcional das escolas indígenas no Paraná foram significativas a partir do ano de 2006, quando foi instituído o primeiro processo de seleção simplificada (PSS) para professores e demais funcionários indígenas nas escolas indígenas no Paraná pela SEED.

Amaral ressalta que, até o ano de 2005, os referidos monitores bilíngues eram contratados por meio de convênio celebrado entre a SEED e o Conselho Indígena do Paraná. Essa alteração de mantenedora, segundo relatos dos professores indígenas foi boa no sentido de manter os salários em dia.

Indo além da seleção dos professores indígenas, surgiu ao longo do processo que da acesso ao mercado de trabalho na educação escolar como docente. Para Amaral (2010, p. 500):

Evidencia-se que a constituição deste novo circuito carrega consigo as velhas e permanentes marcas das relações capitalistas cunhadas pela divisão sócio técnica do trabalho, pela concorrência, pela disputa, hierarquização, dentre outras, as quais podem ser relativizadas e resignificadas pelos indígenas diante de outros pressupostos culturais e políticos preservados em suas trajetórias e características étnicas e presentes na organização social e econômica nas aldeias.

O fato de o indígena ter vínculo empregatício, ser assalariado e ocupar um cargo na escola conferem-lhe posição importante na aldeia. Os professores indígenas, mesmo durante o processo de formação, permanecendo fora de casa, seus proventos mantinham a família na aldeia.

As atividades de Estágio Profissional Supervisionado Curricular, com carga horária/relógio de 400 horas tinha orientação do docente da disciplina em Faxinal do Céu e acompanhamento da pedagoga na escola, com auxílio dos técnicos-pedagógicos da Secretaria e das Coordenações dos Núcleos Regionais. Ampliando esta etapa, serão abordados sinteticamente, como os estágios foram distribuídos iniciando pela observação, coparticipação e regência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro ano, o Estágio deveria ser feito na Educação Infantil seguindo as três etapas citadas. Neste mesmo período deveria ser feita a observação e coparticipação nas Séries dos Anos Iniciais. No segundo e último anos foi aplicado o estágio em todas as séries finais do Ensino Fundamental, totalizando 400 horas na escola da comunidade e 48 horas nas etapas presenciais (PARANÁ, 2005).

O Seminário Descentralizado subsidiou os cursistas no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Seguindo as mesmas normas da escola regular, o TCC finalizava o curso de dois anos com apresentação dos resultados alcançados pelos alunos indígenas em suas pesquisas nas aldeias. A avaliação do trabalho foi feita pelos técnicos pedagógicos da SEED juntamente com as coordenações regionais indígenas e representantes dos alunos indígenas.

A exposição assim parece tarefa fácil, supervisionar o estágio desenvolvido pelos professores indígenas nas escolas dentro das aldeias. Todavia, tornou-se um desafio no momento em que ultrapassava os limites do estudo, da formação e voltava-se para a superação dos limites do próprio professor, que estava frequentando, em regime de alternância, um curso

com um grau de exigência maior da que ele já tinha sido submetido, até o momento, na área educacional.

A família mantinha contato, a escola reforçava os estímulos através de recados e quando eles sentiam muita falta ligavam rapidinho do celular para saber notícias. Julga-se que isso os acalmava, dava força e ânimo para continuarem o processo de formação.

Concluindo as etapas do Curso Normal Bilíngue Kaingang, os cursistas foram avaliados continuamente através de trabalhos realizados, materiais didáticos produzidos, resultados dos trabalhos desenvolvidos nas etapas presenciais e em sala de aula. Foi instrumento de avaliação o TCC bilíngue, realizado individualmente no decorrer e apresentado ao término do curso. Para receber a certificação o aluno deveria ter frequência mínima de 75%, apresentando todos os trabalhos solicitados durante as etapas presenciais e o TCC no final do curso, além de ele ser aprovado pela Comissão, composta por representantes Kaingang, Coordenação da Educação Escolar Indígena SEED/PR. Em âmbito geral, a avaliação foi processual, diagnóstica e contínua, tornando cada trabalho, cada estágio parte do processo ensino-aprendizagem base para as próximas etapas, contribuindo, sobremaneira, para o desenvolvimento acadêmico e profissional do professor indígena. Essas informações são relatos dos próprios professores indígenas, após a apresentação do TCC.

A proposta deste curso de formação implementado pela SEED/PR traçou um perfil desejado deste professor, depois de cumpridas todas as etapas de pesquisa, que ele se transforme em um professor pesquisador. A pesquisa desenvolvida pelos professores durante o processo de formação abriu caminho para que eles articulassem os saberes tradicionais indígenas com o conhecimento universal ensinado na escola, através de teorias, enriquecendo a prática pedagógica desse professor o que beneficiaria, infinitamente, os alunos indígenas, fortalecendo sua educação escolar.

3 AS FALAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA KAINGANG DA ALDEIA DE PALMAS – PR NA SALA DE AULA

Este capítulo descreve as práticas pedagógicas dos professores indígenas, em uma tentativa de compreender e levantar possíveis respostas à problemática proposta a esta pesquisa: analisar quais as especificidades da prática pedagógica dos professores indígenas na escola existente na Aldeia Kaingang de Palmas – PR, verificando, além disso, se o contexto específico influencia ou não a prática docente do professor indígena.

Para isso, num primeiro momento, reproduz-se o contexto das aulas ministradas pelos professores indígenas, que foram observadas e gravadas, na tentativa de avaliar e definir as especificidades das práticas pedagógicas indígenas Kaingang da Aldeia de Palmas – PR.

Em seguida ao relato da aula, traz-se como ilustração – para melhor compreensão do contexto da aula e da atividade – imagens dos livros didáticos, textos e atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula. Posteriormente, faz-se um breve relato de análise documental do diário de classe e planejamento educacional, e, finalmente, apresentam-se apontamentos sobre possíveis especificidades das práticas pedagógicas indígenas Kaingang.

A transcrição das falas é apresentada em sua sintaxe original, substituindo com uso de reticências apenas algumas repetições. Por vezes, quando necessário, serão apresentados entre parênteses esclarecimentos das situações presenciadas.

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as situações geradoras de análise, os momentos em que o professor indígena “aparece”, “se mostra” e “se faz”, onde se apresenta a fronteira ou o encontro entre o índio e o professor. A exposição, enquanto observadora, oportuniza mostrar a construção como pesquisadora e o encaminhamento de possíveis formas de compreender ou desconstruir alguns preconceitos ou pré-noções do ensinar, o que se ensinar e com que objetivo isso se faz, numa escola indígena. Há a tentativa de se relatar as práticas pedagógicas dos professores indígenas Kojónh, Korin, Norriga durante a sua regência em sala, nas aulas das disciplinas da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Kaingang.

3.1 ENTRANDO NA SALA DE AULA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SEGSO TÁNH SÁ

Escola Estadual Indígena Segso Tánh Sá “Gralha Azul”, foi criada e autorizada a funcionar através da Resolução Nº 2075/2008 da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná em 23/05/08, na Terra Indígena de Palmas, da etnia Kaingang.

Localizada distante 7 (sete) quilômetros da área urbana, anteriormente denominada Escola Municipal Rural Marechal Cândido Rondon, criada a partir da Resolução Nº 507 de 19 de fevereiro de 1990, com funcionamento na Reserva Indígena de Palmas, antes denominada Escola Fioravante Esperança.

Em 2005, o Estado iniciou suas atividades contratando alguns professores indígenas e professores não indígenas. A contratação destes se deve a demanda gerada pela ausência de professores indígenas na Escola, durante alguns meses do ano, devido ao Curso Normal Bilíngue Kaingang, promovido pela Secretaria de Estado de Educação, no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, em 2005, com o objetivo de capacitar esses profissionais para atuarem definitivamente dentro das escolas indígenas.

Em 2009, a referida escola passou por uma grande reforma na estrutura física e uma ampliação de mais três salas e um bloco de banheiros. Neste mesmo ano, a Escola através do envio de Projetos a SEED/PR foi contemplada com duas temáticas para desenvolver o Programa Viva Escola, sendo um na área de esportes e o outro voltado para a Cultura Regional.

Em 2011, esta escola conta com 199 alunos regularmente matriculadas desde a Educação Infantil até a 8ª série dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O corpo docente na atualidade conta com 06 (seis) professores indígenas e os demais não-índios atuantes de 5ª a 8ª séries, em um total de 11 são professores, mais um auxiliar administrativo, direção e pedagoga não indígenas. Somando-se aos docentes a instituição conta com 04 agentes educacionais II.

A gestão escolar a cargo da direção em consonância com o Cacicado da aldeia.

3.1.1 Professor Kojónh⁹

Há a necessidade de expressar que mesmo vivendo o dia-a-dia na escola, acompanhando os professores, como pedagoga, somente com a pesquisa ou, nos momentos, que se fazia a reflexão das aulas, das práticas pedagógicas pôde-se ter mais proximidade com o professor, com sua prática docente, percebendo-se a maneira com que conduzia sua aula e mediando o processo ensino-aprendizagem. Tornaram-se mais visíveis os detalhes interessantes e curiosos da prática desse professor, que se passa a expor em seguida.

A carga horária de observação deste professor foi de 20 horas semanais, evidenciando-se, na descrição, os conteúdos trabalhados na sequência em que o professor regia a aula. A análise do planejamento educacional objetivou fazer um comparativo entre o conteúdo previsto no programa e os conteúdos trabalhados no diário de classe do professor. A intenção era observar se a aula foi projetada com antecedência, seguindo as determinações pedagógicas do planejamento e se o mesmo conteúdo consta do diário de classe do professor.

Faz-se necessário lembrar que não foi agendada com antecedência a presença em sala de aula, o que inicialmente causou certo desconforto ao professor. Ele tinha conhecimento prévio e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, mas não sabia quando e como seria esse processo em sala de aula.

A observação se inicia na 4ª série do Ensino Fundamental, regida pelo professor Kojónh. Indígena jovem, casado, pai de duas filhas, com menos de 30 anos, nascido e criado na Terra Indígena de Palmas. Falante da língua indígena Kaingang, conhecedor dos costumes e saberes tradicionais do seu povo. Denomina-se católico, exercendo funções de coordenação da Igreja na aldeia.

A vivência diária permitiu se conhecer a história acadêmica dele. Como a maioria dos adolescentes indígenas, até o ano de 2008 todos que concluíram seus estudos até a 4ª série do Ensino Fundamental, passaram a estudar nas escolas públicas da cidade. Isso gerou várias dificuldades, inclusive de socialização o que ocasionou muitas vezes o aluno se evadir da escola. Com ele não foi diferente. Deixou a escola na idade que deveria concluir o Ensino Fundamental. A conclusão do Ensino Fundamental e Médio só foi possível bem mais tarde na escola da aldeia no Curso de Educação de Jovens e Adultos.

⁹ Kojónh é o nome indígena que significa “periquito” dado ao professor entrevistado pela sua família, porque quando ele era criança gostava de caçar só periquito. Aqui esta denominação foi utilizada por sugestão do próprio professor entrevistado para manter o anonimato na pesquisa.

A carreira de professor teve início como substituto. Um tio, então professor, não pôde vir à escola trabalhar, solicitando, portanto, a ele que viesse. Ele prontamente atendeu, mesmo sendo leigo. Foram inúmeras vezes que isso ocorreu, até que a política interna da aldeia foi favorável ao seu ingresso na escola como professor regente da primeira série do primeiro ciclo.

O ingresso na escola abriu novas oportunidades de formação em nível superior, assim, ele ingressou no Curso de Pedagogia, em uma Instituição de Ensino Superior da região em regime intensivo, ou seja, aulas uma vez por mês, a semana toda totalizando semestralmente 75% de frequência. Mas a frequência dele no Curso de Pedagogia não ultrapassou há três anos.

Estudava e trabalhava com um contrato de 20 horas semanais, como estagiário da Secretaria Municipal de Educação, mais um contrato pela Secretaria Estadual de Educação com carga horária similar. Seu cotidiano alterou sua vida pessoal e profissional, sua rotina, modificando seu modo de vida. Cumprir carga horária pesada semanalmente na escola, ser assalariado, indisponibilidade de tempo durante a semana para atividades de lazer como a visita aos parentes, ir à roça, pescar ou caçar são características, marcantes da mudança que ocorreu na vida deste professor.

Além de a vida pessoal sofrer alterações em seus costumes, com dia e hora marcados para tudo, as exigências da vida profissional foram surgindo pouco a pouco. Saídas frequentes para formação continuada em locais distantes da aldeia como na capital do Estado ou em Pinhão – PR no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, ficando até uma semana fora de casa, hospedado em hotéis, alimentando-se muitas vezes com uma dieta para ele desconhecida, as mudanças vão impingindo um novo índio: o índio professor. Não se podem apontar todas as alterações em sua vida, mas se pode afirmar que o desafio de vida profissional deste professor foi muito grande.

Ele compõe a primeira turma formada através da política educacional garantida pela Constituição Federal de 1988, implementada e executada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado Paraná – SEED, formar índios professores. Através de um Curso de Aproveitamento, a SEED/PR abriu em 2005 o Curso Normal Bilíngue Kaingang no Centro de Formação Continuada em Faxinal do Céu, em regime semipresencial. Os professores deveriam permanecer durante dois anos, três vezes ao ano, por trinta dias no Centro de Formação estudando. Mesmo sendo regente de classe na escola, ele deveria se ausentar de acordo com o calendário para estudar, o que caracterizou um enorme desafio tanto pessoal quanto profissional.

Ausentar-se de casa por tanto tempo, ficar longe da esposa e da filha, várias vezes no mesmo ano não era comum na vida desse professor. Além da permanência em Faxinal, era comum a frequência dele em outras capacitações nos meses que antecediam a próxima saída da aldeia para o Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu. Tudo isso, interferia diretamente em sua vida, inclusive na escola. Além de alterar a rotina familiar, ele tinha um desafio maior ainda que conciliar a vida de professor regente na escola e aluno em formação, com todas as suas obrigações como trabalhos, leituras e estágios que deveriam ser aplicados na escola entre um intervalo e outro das aulas em Faxinal.

Esse sempre foi o maior desafio. Estudar, escrever, planejar. Planejar a aula, estudar muitas vezes o conteúdo que deveria ser ensinado em sala de aula, organizar-se. Administrar o tempo para a vida pessoal, para a função de professor na escola e de aluno em Faxinal. A rotina da vida de professor não está restrita muitas vezes ao horário em que estamos dentro da sala, vai muito além com o preparo das aulas, elaboração e correção de provas, correção de trabalhos ou cadernos. Enfim, a rotina não contempla somente estar em sala, o trabalho se estende diariamente, porque são várias disciplinas, todas com seus fundamentos didáticos o que exige grande esforço e dedicação do professor, principalmente em início de carreira.

O professor Kojónh concluiu o curso Normal Bilíngue Kaingang que o habilitou para exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, regendo a 4º série na escola indígena.

3.1.1.1 Observações da Aula de Português

O professor chega tranquilamente na sala de aula, cumprimenta os alunos na língua Kaingang. Manhã de segunda-feira, poucos alunos na sala devido ao tempo chuvoso.

Nesta aula, o professor utilizou o livro didático de Português. Distribuiu um a cada aluno. Sugeriu a eles que procurassem a página indicada. Também solicitou que pegassem seus outros materiais: caderno, lápis, caneta e borracha. Deu início na aula com a atividade que tratava de palavras terminadas em ansa e ança.

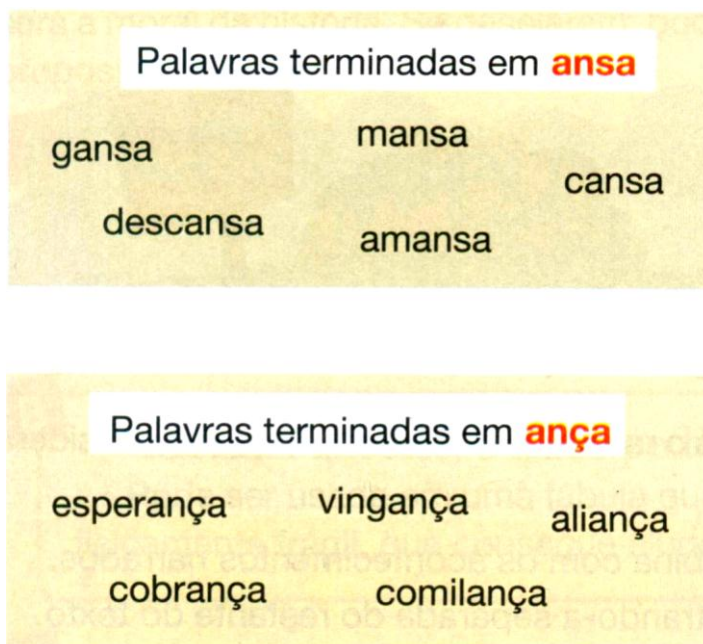


Figura 01: Palavras Terminadas em Ansa
Fonte: CARPANEDA, 2005¹⁰

O professor passou pelas carteiras, verificou se os alunos estavam desenvolvendo as atividades. As crianças falavam muito baixo o que dificultou o registro de sua participação.

Após passar a atividade no quadro e passar pelas carteiras dos alunos, ele chamou a atenção de todos sobre essa atividade.

“Crianças, vamos ler essa atividade. Prestem atenção”. Nesse momento, os alunos leram o conteúdo do livro com palavras terminadas em *ansa* e *ança*.

A atividade referia-se sobre o que você aprendeu durante a aula dada. Depois o professor passou um exercício que solicitava a substituição dos espaços em branco na palavra por *s* ou *ç*.

Na sequência da aula o professor inquiriu os alunos perguntando um a um: “A palavra descansar é escrita com *S* ou *Ç*”. A aluna respondeu: “*que era com Ç*”. “*Você está errada*”, diz o professor. O professor continua perguntando: “*mudança é com Ç ou S*”. A aluna responde: “*Ç*” o professor diz: *legal*.

As crianças falavam baixo e perguntavam sobre a forma correta de escrever as palavras. O professor passava novamente nas carteiras verificando se todos tinham feito as correções das palavras que eles tinham escrito errado.

Aos poucos alguns foram concluindo a atividade, outros não, o que dificulta imensamente a condução da aula.

¹⁰ CARPANEDA, Isabella. **Porta Aberta**: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2005.

Nesse momento uma aluna falou: “*professor, nós vamos ler o texto do príncipe*”?

Professor respondeu: “*Já vamos. Aguarde um pouquinho até alguns alunos acabarem a atividade*”.

Aluna: “*professor, essa atividade é chata, quero ler o texto*”.

Quando a aluna falou que a atividade era chata as demais que sentavam próximas também concordaram balançando a cabeça.

Após a primeira atividade que não despertou interesse nos alunos, o professor atendendo a uma solicitação dos mesmos voltou suas indagações para o próximo texto que estava na sequência do livro didático “O Príncipe Desencantado”. O texto encaminha para trabalhar pontuação, o uso de reticências, travessão, colchetes, ponto de interrogação e exclamação.

O príncipe desencantado

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

- Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?
- Sim, minha querida princesa.
- Então nós temos que nos casar já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?
- É... querida princesa.
- Você tem um castelo, é claro.
- Tenho... princesa.
- E quantos quartos tem o seu castelo, posso saber?
- Trinta e seis.
- Só? Pequeno hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... Umas quarenta eu acho que dá!
- Tantas assim?
- Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?
- Mas quarenta amas!
- Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal, passaram-se

cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... jóias, é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

— Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

— Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

Tanto a princesa falou, que o príncipe se arrependeu de ter ido até lá e a beijado. Então, teve uma idéia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

Flávio de Souza. *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*. São Paulo, FTD, 1993.

Figura 02: Texto “O príncipe Desencantado”
Fonte: SOUZA, 1993¹¹

Dando continuidade à aula o professor pergunta aos alunos: “*Porque será que o príncipe é desencantado*”? O professor explica: “*nós vamos falar então sobre o texto. Mas façam o ponto. O primeiro beijo foi dado pelo príncipe na princesa que estava dormindo encantado há 100 anos. 100 anos, então vocês vão continuar, mas não é continuar tá. Vocês vão completar*”.

Seguindo a orientação do professor, os alunos leram o texto, ponto a ponto, ou seja, quando tinha um ponto final o próximo aluno que o professor indicava continuava a leitura de onde o outro tinha parado.

Os alunos gostaram muito da leitura feita ponto a ponto das partes do texto. Leram o que escreveram, na continuação do texto do seu jeito. O professor pede calma para as

¹¹ SOUZA, F. de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**. São Paulo: FTD, 1993.

crianças, que todos poderão ler e contar partes do seu texto. Um a um os alunos vão lendo e todos contribuem timidamente.

O primeiro aluno que completou o texto leu o último parágrafo que era *“parece que a notícia se espalhou e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado”*. O aluno completou: *“mesmo ela querendo um bando de empregados, joias, sapatinho de cristal, quando eu crescer eu vou passar lá pelo castelo e trazer ela para viver no meu reino, pois sou príncipe índio”*.

Com esse final o aluno desperta o riso dos alunos na sala, inclusive do professor que não esperava essa contribuição tão criativa.

Outros leram os seus finais de texto, mas tão baixo que o gravador não captou.

Muitas vezes, as crianças olhavam e dava-se uma piscadela com o canto do olho para elas e elas correspondiam timidamente olhando e sorrindo e, às vezes, em seguida, escondiam o rosto por timidez.

Descontraídos, mas em silêncio eles participam da aula. O professor comenta: *“esse texto é para exercitar a imaginação de vocês. A leitura desperta vocês, por isso precisam ler sempre. Não importa o que seja lendo é o que importa”*.

É fascinante presenciar na sala de aula, atitudes comportamentais dos alunos. Eles têm um costume de pedir para ver a mão em se fazendo isso, eles pegam um dedo de cada vez para estalar.

Na sala existem vários graus de parentesco. Alguns são tios e sobrinhos, outros são primos, cunhados. Isso os aproxima, os deixa soltos, alegres. Mas isso não significa que sejam falantes. Mesmo alegres e descontraídos eles se mantêm em silêncio. Muitos deles gostam de ficar em pé, ao lado da carteira para copiarem atividades do quadro ou ler o livro. Alguns costumam cochichar no ouvido do professor, para os outros alunos não ouvirem o que ele fala ou solicita.

Inicialmente, o professor apresentou resistência quanto à presença em sala. Sentia-se, claramente, a oscilação de humor do professor Kojónh. No início ele estava alegre, sorridente, cumprimentava dando bom dia. Na medida em que o tempo passava em sala, ele ia se alterando, ficando mal humorado.

Nesta primeira aula, ainda não foi tão difícil, conseguiu-se gravar a fala do professor, durante as exposições dele para os alunos. Mas muitas vezes, o gravador não captava a fala, porque o tom de voz era muito baixo. A fala das crianças quase não se capturava, estava ficando muito complicado de gravar as aulas. Foi necessário, além de gravar, anotar muitas informações, pois nas gravações perdia-se a sequência das falas.

Frequentemente pairava o silêncio na sala. Inicialmente, não se entendia como a aula poderia transcorrer em silêncio, tanto do professor quanto dos alunos. Durante o período inicial, em que se fizeram as observações ele era resistente a sua exposição na condução da aula. Percebeu-se a questão do silêncio devido ao longo período que se permanecia na sala de aula durante a coleta de dados da pesquisa.

Acentuava-se esse comportamento ao término da aula de cada disciplina, quando se solicitava os documentos que compõem dados para a análise como o diário de classe e o planejamento educacional anual. Certo dia, ele não preparou a aula no diário e passou direto do livro didático para o quadro. Não acrescentou mais nenhum conteúdo ou atividade diversa, além das que estavam no livro.

Na sequência desta mesma aula o professor passou uma atividade de interpretação sobre o texto lido anteriormente “O príncipe desencantado”. A atividade aplicada voltava-se para o texto lido sobre o príncipe onde os alunos deveriam copiá-la e completá-la com a alternativa correta.

6 Leia.

“E quero uma carruagem de marfim,
sapatinhos de cristal e... e... jóias, é claro!”

- Copie a frase abaixo completando-a com a alternativa correta.

Nesse trecho as reticências foram usadas para ☆.

- ◆ realçar a palavra **jóias**.
- ◆ indicar que a princesa ficou em dúvida sobre o que mais pedir.
- ◆ indicar interrupção de pensamento.

9 Leia e copie a alternativa correta.

Ao escolher as reticências para pontuar esse trecho, o autor queria revelar que, nesse momento, o príncipe estava:

- a) irritado b) animado c) desanimado d) muito calmo

Figura 03: Atividades de Interpretação do Texto
Fonte: CARPANEDA, 2005, p. 107

Após a retomada do trabalho didático em sala, o professor explica a questão do uso das reticências. Durante a explicação ele diz: “*crianças, reticências são três pontinhos que*

dão chance de vocês entrarem no texto. É como se de repente faltassem palavras e a gente deixasse que a cabeça da gente deixa que invente. Por exemplo, eu posso iniciar um texto e colocar... daí vocês leem e continuam escrevendo o texto do jeito de vocês, dando o final que vocês quiserem". Um aluno perguntou: são só três pontinhos? Não pode ser mais do que três?

O professor retoma a explicação de maneira simples dizendo: *"não pode ser mais do que três, porque em todos os livros serão encontrado três pontinhos, daí todas as pessoas já sabem que é reticências. Se vocês colocarem mais, quem ler não vai saber"*.

Ele encerra essa atividade perguntando aos alunos: *todos acabaram?* Alguns responderam que sim, outros somente balançaram a cabeça. Ele leu a atividade no quadro e perguntou *"quem vai ao quadro responder"*? Rapidamente uma aluna levantou-se em silêncio e foi até o quadro marcando a segunda alternativa que o exercício apresentava, acertando a questão.

O professor diz aos alunos: *"quem não fez igual ao quadro apague e faça certo"*. Em seguida ele lê a última questão do exercício solicitando que mais um aluno fosse ao quadro resolver a última questão. Um aluno vai até o quadro e marca a alternativa corretamente, voltando rapidamente ao seu lugar.

Nesse momento, encerrou a primeira parte da aula, com o toque do sinal para a saída do recreio. As crianças saíram em direção ao refeitório, o professor dirigiu-se até a sala dos professores. Permaneceu-se, momentaneamente, na sala para a conclusão das anotações.

O intervalo tem duração de quinze minutos. Logo os alunos acompanhados pelo professor estão de volta à sala, dando continuidade as atividades da aula de Português. Encerrando a primeira atividade desenvolvida, na sequência da aula o professor dá algumas orientações para a construção de um pequeno texto.

O professor sugere que os alunos construam um texto de mais ou menos dez linhas. Ele também sugeriu o título do texto *"Os Três Porquinhos"*.

As crianças ficaram agitadas com a saída para o recreio. Aos poucos eles vão se acalmando, ficam procurando seus materiais como lápis, caneta, borracha e finalmente o caderno.

O professor solicita aos alunos:

"Silêncio, para vocês irem pensando bem", referindo-se ao texto que eles deveriam escrever. Ele disse: "vão fazendo, depois corrige. Fique pensando depois vocês vão escolher o título do texto aí vale qualquer um título. No final do texto o que vocês vão colocar lá? O que vocês vão colocar no final do texto? E viveram felizes para sempre."

“O texto tem que ficar animadinho, não pode estar desanimado. Não tem problema de passar de dez linhas pessoal, porque, às vezes, é assim pessoal. Você vai pensando uma história. Você vai escrevendo, escrevendo não é? E de repente passa de dez linhas e para você poder fechar o texto você não pode escrever dez linhas e parar o texto”.

“O texto não tem fim. O texto tem que ter início, meio e fim, usando pontos. Toda vez que você vai escrever o texto e vai terminar no meio, o texto fica sem sentido. Quem ler, vai dizer, mas este texto aqui está pelo meio. Por isso que solicitei, não é, no mínimo 10 linhas, mas com início, meio e fim está bom? Façam duas ou três linhas e leiam, não é, porque tem que ter ligação, façam o ponto vocês sabem”.

Pessoal não tem que ficar conversando, porque a pessoa que está pensando para escrever o texto ela tem que estar concentrada, em silêncio para escrever o texto. Ir pensando... Tem que ir pensando e escrevendo. Temos o DVD dos Três Porquinhos, que vocês podem assistir, podemos fazer alguma coisa, levantar ...”.

Durante a exposição do professor para os alunos, pela fala acima transcrita, procura-se compreender a ação pedagógica do professor mediando o processo ensino-aprendizagem em uma tentativa de desafiar os alunos a construírem segundo ele, “um texto animadinho”.

A estrutura do texto explicitada acima demonstra que o conteúdo mesmo que de maneira aligeirada está sendo conduzido seguindo os preceitos pedagógicos da Língua Portuguesa. O que encaminha a produção textual através de método formal. O professor sabe que se o texto não estiver estruturado com começo, meio e fim ficará sem sentido ou inacabado.

Esta primeira coleta de informações durante a aula ministrada pelo professor Kojónh, verificou-se que a característica marcante durante a aula é a não insistência na explicação sobre o conteúdo trabalhado. Ele trabalhou o conteúdo que tratava de palavras terminadas em ANSA e ANÇA. Passou a atividade no quadro uma vez, com pouca teoria e foi direto aos exercícios, sem usar regras gramaticais, ou seja, não explicou qual é a regra gramatical que justifica o uso do S ou do Ç e em que situações deve se utilizar.

Sabe-se que a aula tem um fim didático-pedagógico, ou seja, quando se planeja trabalhar um conteúdo com alunos deve-se estabelecer qual será o método utilizado, qual será o caminho para que no decorrer da aula o processo ensino-aprendizagem se efetive. A apropriação ou não do conteúdo, pelo aluno, define-se através das ações e avanços dos mesmos: o objetivo daquela aula foi alcançado? O aluno realmente aprendeu o conteúdo proposto? O método utilizado foi eficaz?

Segundo Fochzatto (2008, p. 08), “... a aula é um evento intermediário, não sendo totalmente ritualizada e nem espontânea”. Para a autora, o espaço em que ocorre o evento mediado pela ação pedagógica do professor, o local onde a escola está inserida interfere na qualidade da interação entre professor-aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A aula observada, após o intervalo, objetivou a construção de um texto de mais ou menos dez linhas, porém não foi concluída.

3.1.1.1.1 Planejamento Educacional

Percebe-se que o planejamento educacional realizado pelo professor em questão está sensivelmente atrelado ao livro didático, elaborado com base nas unidades de conteúdos desse livro. As unidades compostas pelos conteúdos pertinentes a cada série e bimestre, constam tal e qual no planejamento educacional, tornando o livro didático instrumento indispensável de mediação e apropriação do conhecimento científico pelo aluno. O planejamento proposto para a série observada nas práticas do professor Kojónh exibiu exatamente as unidades do livro didático de Português (CARPANEDA, 2005), assim descritas para o segundo bimestre:

- Textos de vários gêneros;
- Estudo do texto;
- Produção escrita;
- Gramática;
- Interjeições;
- Palavras com X, CH, G, J, AL, EL, IL, OL, UL, SS, S, Z.
- Uso do por que, porque, por quê;
- Gênero do substantivo número e grau;
- Uso da vírgula;
- Pontuação;
- Palavras terminadas em ANSA, ANÇA;
- Acentuação gráfica.

Analisando as datas registradas no diário de classe que antecederiam o conteúdo trabalhado ora apresentado, verificou-se que de todos os conteúdos elencados no plano apenas cinco conteúdos foram trabalhados no decorrer do segundo bimestre. Os conteúdos não tiveram uma sequência de acordo com o plano, apresentando-se de maneira salteada.

Comparando-se o registro do diário de classe com o caderno dos alunos presentes na sala, no dia do desenvolvimento da pesquisa, conclui-se que o conteúdo planejado anualmente para o segundo bimestre não foi trabalhado dentro da sequência proposta. Isso dificulta o

cumprimento do planejamento proposto e também encurtando caminhos aos alunos deixando lacunas em sua aprendizagem o que dificulta imensamente o avanço destes às séries seguintes, considerando que os conteúdos trabalhados até a 4ª série dos anos iniciais são imprescindíveis para o encaminhamento do aluno aos anos finais do Ensino Fundamental.

3.1.1.1.2 Diário de Classe

Toma-se como base de coleta de dados a ordem cronológica apontada no diário de classe do professor Kojónh, a partir do mês de junho de 2010, especificamente o 2º bimestre, iniciando com a disciplina de Português.

Prosseguindo-se a coleta de dados nesse diário, verificou-se que a organização das aulas teve início no mês de junho, a partir do dia 02, com um conteúdo de Ciências.

No dia 02 de junho, encontraram-se no Plano de Aula de Português, numa abordagem gramatical, atividades de ordenação de sílabas e formação de palavras. Na sequência há trabalho com ditongos, depois substantivo feminino e masculino, finalizando com ditado.

No dia 09 de junho, deparou-se com um registro no diário de classe referente à disciplina de Português “leitura de texto” candidatos a detetive somente. No dia 05 de junho, há uma aula da mesma disciplina sobre advérbios de lugar, dúvida, tempo, modo e negação. No dia 10 e 11 de junho, não existe plano de aula no diário de classe de Português. Fora da sequência cronológica está o dia 21 de junho de 2010, que registra um conteúdo de ortografia palavras com ANSA E ANÇA.

Com base nos dados coletados no diário de classe do professor da 4ª série na disciplina de Português, verificou-se que dos 12 conteúdos que deveriam ser trabalhados no 2º bimestre de acordo com o Plano de Trabalho Docente – PTD, somente cinco foram trabalhados.

O fato de os conteúdos trabalhados no decorrer do 2º bimestre não contemplarem tudo o que foi previsto antecipadamente no PTD no início do ano gera problemas de ordem pedagógica. O não cumprimento da sequência dos conteúdos considerando que são básicos e pré-requisitos indispensáveis para o aprendizado de conteúdos mais elaborados representa uma lacuna nesses conteúdos.

Verificou-se que somente alguns conteúdos planejados estavam registrados no diário de classe, evidenciando a falta de sequência e continuidade dos conteúdos trabalhados.

Percebeu-se que o diário de classe torna-se ferramenta indispensável para uma análise de consistência. No decorrer da pesquisa documental, através da apreciação do conteúdo do diário de classe, verificou-se que na página em que foi registrada a data da pesquisa, a pista existente sobre a aula era de que o conteúdo que seria trabalhado.

O registro da aula no diário de classe não apresentava um plano de aula completo, que deve contemplar os objetivos, metodologia, avaliação e as atividades que devem ir além das apresentadas pelo livro didático, incrementando a prática pedagógica do professor e oferecendo novas alternativas de aprendizado para o aluno tornando a aula prazerosa e atraente.

No exercício da função de pedagoga, foram várias as tentativas com orientações de como conduzir a organização do plano de aula no diário de classe, contemplando todos os itens comumente apresentados como o conteúdo, recursos didáticos, metodologia, atividades e avaliação.

Percebe-se que a utilização do livro didático é a base da prática pedagógica e não utilizado como material de apoio, o que agrava a ausência de um planejamento completo, diferenciado. Manter a organização do diário com conteúdos preparados para aulas mais elaboradas e com uma diversidade de atividades demanda de muito tempo de preparo e estudo, algo que muitas vezes extrapola o tempo da hora atividade cumprida na escola, estendendo o horário para além do dia até um horário avançado da noite.

Muitas vezes o conhecimento do professor não alcança o próximo conteúdo que deverá ser trabalhado na sequência, nesse caso, ele mesmo seleciona outro que ele tenha conhecimento e substitui automaticamente, inclusive buscando em outro livro didático independente de ser o que corresponde à 4ª série ou não.

A organização da aula no diário de classe, através do planejamento educacional elaborado, requer do professor conhecimento do conteúdo que deverá ser trabalhado de maneira sequencial. Disposição e tempo disponível são exigidos para trabalhar na elaboração das aulas no diário semanalmente, o que possibilita inclusive o preparo de materiais didáticos com antecedência para incrementar a prática pedagógica do professor.

3.1.1.2 Observações da Aula de Matemática

A observação na sala teve início às 8 horas. Atenta-se à rotina imposta pelo professor regente na turma em dia de avaliação bimestral. Todos os alunos estavam sentados em fileiras, seguindo a ordem das carteiras. Reinava o silêncio.

O professor passa o conteúdo da prova no quadro. São várias operações envolvidas na avaliação: a adição, subtração e multiplicação. Também são utilizadas situações problema. Percebe-se a diferença entre passar pelas salas e permanecer na sala de aula, ocasionalmente, em dia de avaliação. Observou-se que o conteúdo da avaliação era aleatório aos conteúdos trabalhados em sala, no segundo bimestre, na disciplina de matemática, nos dias em que se ficou observando as aulas e conteúdos aplicados na sala do professor Kojónh.

Além de permanecer na sala para desenvolver a pesquisa, normalmente há assistência às aulas. Comumente, dirige-se às salas para a transmissão de recados aos alunos, sobre atividades internas, e se aproveita para passar de carteira em carteira, olhando o caderno deles. Observa-se o que está escrito no quadro, olha-se atentamente se os alunos estão copiando e se o conteúdo copiado está organizado no caderno. Nesse tempo de olhar e conversar com as crianças, verificaram-se os conteúdos que estão sendo aplicados pelo professor diariamente.

O professor rapidamente preencheu todo o quadro com o conteúdo que seria cobrado na prova, escrevendo de ponta a ponta. Mas durante todo esse tempo, ele não se dirigiu até a carteira dos alunos para verificar se eles estavam copiando ou não. O tempo passava e as crianças continuavam copiando lentamente. Nesse momento, ele mandou as crianças lerem as atividades que estavam escritas no quadro. O caminho de desenvolvimento da avaliação é sempre o mesmo: o professor exige que os alunos permaneçam sentados sem conversar.

Sabe-se que a avaliação bimestral é o instrumento que poderá auxiliar o professor quanto ao processo de mediação entre ensinar e aprender, tentando verificar qual foi o grau de aproveitamento do aluno quanto ao que foi ensinado em sala no decorrer do bimestre. Nesse dia, as crianças devem saber, após orientação do professor, que precisam fazer tudo o que sabem, sendo lembrados pelo professor de que nesta manhã a avaliação é de Matemática e que na manhã seguinte, será de outra disciplina, seguindo a rotina da escola quando se trata da avaliação bimestral.

O fato de a avaliação ser extensa e escrita no quadro, sendo necessário que os alunos copiem primeiro e depois iniciem a resolução da prova agravou a situação. Mesmo permanecendo na sala, observando quase que de maneira “invisível” sem interferir, percebeu-se a situação difícil que o professor criou quando não trouxe a prova impressa ou reproduzida

no estêncil. Além disso, a lentidão dos alunos e o desinteresse em copiar avaliação do quadro tornaram a condição mais agravante. Somados a isso, mesmo o professor percebendo que os alunos não tinham copiado, ele não interferia no fato de que alguns dos alunos não estavam sequer copiando, evidenciando falta de iniciativa em resolver a situação.

Ao se retornar do recreio, os alunos continuaram copiando a prova do quadro. Demoraram tanto que ele teve que recolher a prova para dar continuidade na manhã seguinte.

No dia seguinte, o professor repetiu toda a prova no quadro, escrevendo e lendo novamente para os alunos. Alguns estavam mais adiantados, outros bem no início das atividades, mas davam continuidade à cópia da avaliação. Desde a nova manhã até uma meia hora antes do intervalo para o lanche, alguns ainda copiavam lentamente a avaliação.

O professor acompanhava nas carteiras o trabalho dos alunos, dizendo a eles: *“pessoal temos que terminar isso hoje, está muito demorado... tem alunos que começaram a copiar ontem e ainda não terminaram”*.

Enfim, quando bateu o sinal para o intervalo todos tinham concluído a cópia da prova. Retornando a sala o professor vai falando alto com os alunos, dizendo: *“sentem, sentem... agora vocês têm que resolver essa prova até o final desta manhã”*.

E assim seguiu a aula, o professor passando de carteira em carteira, acompanhando se os alunos estavam desenvolvendo as operações matemáticas. Ele ensinava e os orientava para que tentassem resolver os exercícios. A maioria tentou resolver, alguns deixaram questões sem fazer, mas todos entregaram e o professor considerou a avaliação encerrada.

Quanto ao resultado final da prova, após a correção e as notas que foram atribuídas não houve acesso.

3.1.1.2.1 Planejamento Educacional

No caso da avaliação não estar explícita bimestralmente, ela ainda faz parte do processo ensino-aprendizagem, contemplado no Planejamento Educacional em âmbito geral. Consta no planejamento que a avaliação será feita através de trabalhos e provas escritas. Nesta disciplina também o planejamento educacional realizado pelo professor em questão está sensivelmente atrelado ao livro didático.

O planejamento educacional é elaborado com base nas unidades de conteúdos do livro. As unidades, compostas pelos conteúdos pertinentes a cada série e bimestre, constam tal e qual no planejamento educacional, tornando o livro didático instrumento indispensável de

mediação e apropriação do conhecimento científico pelo aluno. O planejamento proposto para a série observada nas práticas do professor Kojónh exibiu exatamente as unidades do livro didático de Centurion¹². Os conteúdos previstos para o segundo bimestre assim se apresentam:

UNIDADE III – Poliedros e corpos redondos;

- Formas geométricas espaciais;
- Figuras geométricas planas;

UNIDADE IV – Operações: ideias, algoritmos e propriedades;

- Adição;
- Propriedades da adição;
- Subtração;
- Multiplicação;
- Padrões geométricos e multiplicações;
- Propriedades da multiplicação;
- Divisão;
- As expressões numéricas.

UNIDADE V – Múltiplos e divisores de um número natural

- Múltiplos de um número natural;
- Divisível, divisor, divisibilidade;
- O menor múltiplo comum e o maior divisor comum;
- Números primos e números compostos.

Verificando o conteúdo previsto no planejamento educacional para o segundo bimestre da disciplina de Matemática, percebe-se que a avaliação bimestral contemplou parcialmente o conteúdo previsto.

A unidade III apontada inicialmente como o primeiro conteúdo do bimestre trata dos conteúdos sobre poliedros e corpos redondos. Esse tema na matemática trata de formas geométricas espaciais e figuras geométricas planas. Levando em conta que a prova foi bimestral, deveria ter no mínimo uma atividade que envolvesse esse conteúdo inicialmente

¹² CENTURION, Marília. **Conteúdo e metodologia da Matemática**: números e operações. São Paulo. 1997.

abordado no planejamento. Não contemplando o primeiro conteúdo do plano, a prova perdeu o efeito de bimestral, tornando-se mais uma verificação através de um exercício.

Observando a prova aplicada, percebeu-se que a base do conteúdo estava voltada para as operações, algoritmos e propriedades da matemática. São conteúdos desta unidade operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e as expressões numéricas.

A IV unidade do livro didático contemplava todos esses conteúdos, tornando-se a base para a avaliação aplicada para a 4ª série no segundo bimestre. O conteúdo que antecedeu os aplicados na prova e o que deveria ser trabalhado na sequência apresentado no planejamento também não foram “cobrados”.

A avaliação é um processo cumulativo que facilita o acompanhamento do professor sobre o aprendizado do aluno. Não que a avaliação escrita, através de prova seja a única forma de se ajuizar, mas ela complementa e mostra as necessidades dos alunos quanto ao alcance da prática pedagógica do professor, enquanto mediador do processo de ensino.

Seguir o planejamento dando uma sequência tanto teórica quanto cronológica do conteúdo contribuiu de forma significativa para que o aprendizado do aluno ocorra de maneira sequencial e lógica, estruturando uma base sólida da matemática básica, considerada imprescindível nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1.1.2.2 Diário de Classe

Complementando a geração dos dados da avaliação de matemática do professor Kojónh buscaram-se informações no diário de classe para que a investigação fosse completa e consistente, quanto ao preparo com antecedência das atividades desenvolvidas em sala, inclusive em dia de avaliação bimestral.

Observou-se através da pesquisa documental que o professor tinha preparado a prova com antecedência no diário, mas não se preocupou em providenciar a reprodução do número de provas suficientes para todos os alunos, em estêncil ou fotocópias, o que dificultou e atrasou o desenvolvimento da mesma pelos alunos em sala de aula.

A prova escaneada apresentadas abaixo, além de ilustrar a exposição e distribuição dos conteúdos, ajusta também os valores de cada questão proposta.

Escola Estadual Indígena Segso
Palmas, 08 de julho de 2010

AVALIAÇÃO B. de MATEMÁTICA

1) Complete com a parcela que falta de subtrações

a. $30 - 15 = 15$

b. $50 - 35 = 15$

c. $80 - 45 = 35$

d. $200 - 60 = 140$

e. $500 - 300 = 200$

1,50

2) Calcule as diferenças, efetuando as subtrações.

a. 71521

b. 15475

c. 54206

$- 4627$

$- 3256$

$- 26495$

2894

12219

27711

d. 4234

e. 6753

$- 2142$

$- 4461$

2092

2292

1,50

3) Complete a adição com o que falta

a. $15 + 15 = 30$

b. $25 + 30 = 55$

c. $33 + 27 = 60$

d. $25 + 25 = 50$

e. $200 + 250 = 450$

1,50

4) Usando a estratégia que você aprendeu nas aulas anteriores,

a. $321 + 348 = 669$

b. $436 + 548 = 984$

c. $5823 + 4856 = 10729$

d. $2543 + 3728 = 6271$

e. $30508 + 52423 = 82931$

1,50

1 1 1

S T Q Q S S D

5) Situações problemas de multiplicação

a. numa sala de aula há 25 alunos em 4 salas de aulas, quantos alunos há no total?

25

x 4

100

0,5

b. João comprou um carro novo e pagou 18.553,00 R\$, se ele comprar 3 carros novos quantos no total irá pagar

18.553,00

x 3

55.659,00

0,5

b) Calcule os produtos da maneira que preferir

a. $4563 \times 5 = 22815$

b. $4673 \times 7 = 32711$

c. $8751 \times 9 = 78759$

d. $4015 \times 5 = 20075$

e. $5673 \times 3 = 17019$

1,50

7) Descubra o quanto é o quociente de cada divisão.

a. $84614 \div 2 = 42307$ b. $96313 \div 3 = 32104$ c. $64814 \div 4 = 16203$ d. $146812 \div 14 = 10486$ e. $73515 \div 5 = 14703$

8. $84614 \div 2 = 42307$ 9. $96313 \div 3 = 32104$ 10. $64814 \div 4 = 16203$ 11. $146812 \div 14 = 10486$ 12. $73515 \div 5 = 14703$

04 06 24 006 23

4 6 24 6 20

06 03 008 08 035

4 3 8 8 35

2 0 0 0 00

1,50

Sulamericana

Figura 04: Avaliação de Matemática
Fonte: Diário de Classe do professor Kojónh

A análise do conteúdo do Diário de Classe fornece, na medida em que evidencia o planejamento do professor no decorrer do bimestre, a exposição do conteúdo trabalhado, as atividades que foram desenvolvidas complementando aquela proposta pelo livro didático.

O diário de classe é um documento importante que retrata a prática cotidiana do professor em sala de aula. A escrita habitual do professor é uma descrição distribuída diária ou semanalmente dos fatos vivenciados em sala de aula, envolvendo a prática do professor.

A pesquisa documental foi feita através da análise do conteúdo do diário de classe no decorrer do segundo bimestre. Observando as atividades que constavam do diário na disciplina de Matemática, verificou-se que além da frequente incidência das quatro operações, os conteúdos que antecederam a prova se resumiam em números antecessores e sucessores e símbolos de maior e menor. Resolução de situações problema envolvendo as quatro operações também fazem parte do conteúdo planejado para tal bimestre.

A avaliação bimestral de Matemática contemplou as quatro operações, soluções de situações problema, que envolviam também as quatro operações. Levando em conta o planejamento educacional proposto inicialmente pelo professor para a disciplina de Matemática percebe-se certa dissonância entre os conteúdos propostos e os aplicados nesse bimestre.

Pela análise do diário de classe se percebeu uma leve repetição dos conteúdos como as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e identificou-se a ausência de alguns conteúdos previstos em planejamento. Além da análise dos conteúdos aplicados e se observando o conteúdo que o professor deu início no terceiro bimestre, nota-se a tentativa de encontrar a sequência do planejamento nesse bimestre, no entanto sem sucesso.

3.1.1.3 Observações na Aula de Ciências

Quando se entra na sala de aula os alunos já estão lá com o professor. Este já passou o cabeçalho no quadro. Alimentação e saúde era o tema da aula de Ciências nesse dia. As crianças fazem a leitura silenciosa do texto no livro didático.



Alimentação e saúde

Há casos em que as pessoas comem uma quantidade de alimento suficiente para lhes dar a sensação de estômago cheio e não sentir fome. Algumas chegam até a ganhar massa, mas, mesmo assim, seu organismo apresenta uma doença chamada **desnutrição**.

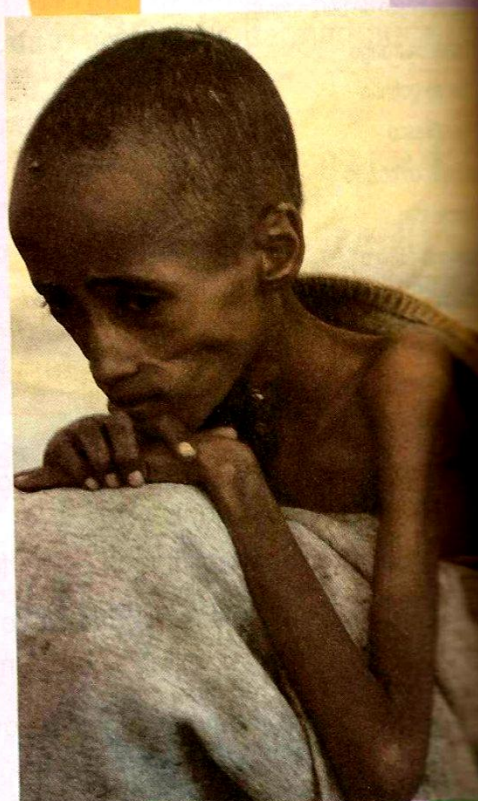
A desnutrição é causada por uma alimentação que não fornece todos os tipos de nutriente necessários ao bom funcionamento do organismo e é mais grave em crianças.

Uma alimentação rica em carboidratos, porém pobre em proteínas, gorduras e vitaminas, leva a pessoa a ficar com desnutrição conhecida como **desnutrição úmida**.

A pessoa com esse tipo de alimentação não costuma perder massa porque há acúmulo de água principalmente nas pernas, no rosto, na barriga e nos pés, devido à falta de outros nutrientes. Daí o nome desnutrição úmida.

Inchaços nos pés e no corpo, atraso no crescimento, **apatia** geral, dificuldades para andar e atrofia* dos músculos são sintomas de uma doença provocada pela falta de proteínas na dieta alimentar. Essa doença chama-se **kwashiorkor** (fala-se cuashiorcór) e pode ser encontrada nas áreas bem pobres, geralmente quando a mulher deixa de ter cuidados com o primeiro filho para poder alimentar uma segunda criança.

Apatia: indiferença, falta de energia.



Pessoa com marasmo.

*Veja glossário no final do livro.

¹³ WOLFF, Janeth. **Redescobrir Ciências**. São Paulo: FTD, 2005.

Depois de 20 minutos da chegada, o professor levanta da cadeira e passa de carteira em carteira olhando o caderno dos alunos, perguntando se eles tinham acabado a leitura silenciosa.

Na sequência, orienta que a leitura oral seria participativa. Todos os alunos deveriam prestar atenção durante a leitura, pois ele iria mandar todos lerem, um a um, mas que não seria em ordem alfabética, senão eles saberiam quem seria o próximo. Então a escolha seria aleatória. O professor iniciou a leitura do primeiro parágrafo. No segundo, ele pediu que uma aluna continuasse e assim sucessivamente.

O texto fala da importância da alimentação para a saúde da pessoa e classifica a desnutrição em duas maneiras: “A má alimentação causa a desnutrição, caracterizada pela fraqueza do organismo, baixa imunidade. Outra nomenclatura atribuída à desnutrição é a úmida, resultado de uma dieta pobre em proteínas, gorduras e vitaminas” (WOLFF, 2005, p. 100).

O professor explicou que:

“Tem um casal na aldeia que são funcionários. Daí em vez deles cuidarem bem do bebê, dos filhos dando comida de sal de manhã como sopa de feijão com polenta, pois em vez disso dão doces e chips. O dinheiro demais atrapalha o cuidado com as crianças” (Exposição do professor durante a aula).

As crianças continuam lendo, uma a uma e o professor continua explicando de forma rápida o significado da desnutrição. Ele diz: “quando a criança é desnutrida ela é magrinha, triste, se não levar ao Posto de Saúde e dar remédio bem certinho, dar comida a ela na hora certa, ela não vai ficar aqui conosco”. Um aluno completa a fala dele dizendo: “ela vai morrer, não é professor”? Ele limita-se a dizer: “vai”.

O professor explica que “Quando a gravidez é próxima uma da outra podem ocorrer descuidos com o filho mais velho. Aqui na nossa aldeia, muitas mulheres têm vários filhos e, às vezes isso acontecia. Hoje a saúde acompanha de perto a vida da gestante até o filho nascer, depois com as vacinas e com a pesagem. Quem acompanha isso são as agentes de saúde”. Seguiu a aula tranquilamente com a leitura do texto. Após essa leitura e uma rápida explicação o professor passou exercícios no quadro. Assim que ele concluiu a atividade no quadro, passou entre as carteiras olhando os cadernos dos alunos e disse: “Tem que ter cuidado com o caderno igual temos com a nossa foto em casa. Nós dizemos cuidado com a foto, não suje, não rasgue. Assim deve ser com o nosso caderno”.

O professor passou questões no quadro e os alunos copiaram para responderem no caderno.

A aula transcorreu lentamente na sequência do livro didático. O professor vai falando e com isso conduz a aula, levando a ação pedagógica. A ação pedagógica, aqui entendida como o processo de ensinar e aprender.

É um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções e conceitos a título de informação que com a formação do pensamento reflexivo.

O professor organizou a aula de ciências com começo, meio e fim. Ele apresenta rapidamente o tema da aula buscando o livro Didático de Ciências, depois solicita aos alunos que façam a leitura do texto. Em um segundo momento, faz a explicação do texto rapidamente, associando as informações lidas com algumas características da comunidade sobre família e alguns hábitos que se deve ter para cuidar como, por exemplo, do caderno.

Analisadas as atividades do livro didático de Ciências e verifica-se que são atividades investigativas e instigantes, que despertam o interesse do aluno sobre as questões sociais que envolvem a pobreza e baixa renda.

O fato de existir na comunidade diferentes grupos sociais: os funcionários que são professores; os agentes comunitários de saúde; os técnicos em enfermagem; as pessoas que trabalham por dia na colheita de batata, maçã, corte de erva-mate; ainda há os que são operários das empresas de compensados na cidade e os trabalhadores em Santa Catarina, no Frigorífico de aves. Fatos que definem claramente o regime salarial na aldeia e, além disso, determinam as alterações sócio-históricas da comunidade, alterando significativamente os modos de vida Kaingang. Além disso, o tema também tratava de alimentação saudável e consumo de verduras e legumes através de uma dieta balanceada.

Ao término da aula não foi realizada nenhuma atividade avaliativa, para verificar o quanto o aluno aprendeu, apropriando-se ou não do conhecimento, aprendendo um novo vocabulário e ampliando sua informação. Da aula de Ciências, o professor mudou rapidamente para a aula de Matemática. Começou com divisão, utilizando um método de subtração.

O professor transcreveu no quadro 4 (quatro) operações de dividir e, em seguida, passa pelas carteiras, acompanhando se os alunos estão fazendo.

3.1.1.3.1 Planejamento Educacional

Nesta disciplina também o planejamento educacional realizado pelo professor em questão está sensivelmente atrelado ao livro didático.

As unidades compostas pelos conteúdos pertinentes a cada série e bimestre do livro didático constam tal e qual no planejamento educacional, tornando este instrumento indispensável de mediação e apropriação do conhecimento científico pelo aluno. O planejamento proposto para a série observada nas práticas do professor Kojónh exibiu exatamente as unidades do livro didático de Ciências, com esta bibliografia: WOLFF, Janeth. Redescobrir Ciências. São Paulo: FTD, 2005. Os conteúdos do segundo bimestre se apresentam assim:

- Ecossistemas;
- Os seres vivos do ecossistema;
- De que é feito o corpo humano;
- Das células ao organismo;
- Gás oxigênio e o corpo.

Estando o Planejamento Educacional da disciplina de Ciências voltado às unidades do livro didático, cujos conteúdos serão trabalhados bimestralmente, auxiliam o professor para direcionar os conteúdos básicos da disciplina, proporcionando aos alunos um conteúdo sequencial e contínuo. A vinculação do Planejamento Educacional ao livro didático deve-se a uma prática da gestão pedagógica remanescente da gestão municipal encerrada em 2008.

A prática se repete ano após ano, quando do início das aulas, o planejamento educacional é feito com base nas unidades do livro didático. Ressalta-se que muitos professores indígenas desde 2005, perpetuam essa prática.

Essa vinculação do Planejamento Pedagógico ao Livro Didático não caracteriza insegurança da gestão pedagógica, mas sim uma maneira acessível encontrada junto aos professores indígenas de nortear o conteúdo básico relativo a cada série, considerando que vários deles estavam no início de carreira de docência.

Mesmo utilizando o livro didático como apoio pedagógico, há amplas possibilidades de utilizar outros recursos didáticos somados a ele, como outros referenciais que complementem a base de conteúdos, somados a criatividade do professor.

3.1.1.3.2 Diário de Classe

Complementando a geração dos dados buscadas no diário do professor Kojónh, informações sobre a aula de Ciências para que a investigação fosse completa e consistente quanto ao preparo com antecedência das atividades desenvolvidas em sala.

O conteúdo apresentado no diário estava previsto no planejamento educacional para o segundo bimestre. O conteúdo se constituía da segunda unidade do livro didático abordando o tema “O ambiente dos seres vivos”.

Observou-se através da pesquisa documental que o professor tinha preparado a aula com antecedência ampliando até as atividades complementares sobre a temática que o texto abordou. As atividades preparadas previamente se restringiam a algumas questões relativas ao texto em forma de questionário.

3.1.1.4 Observação da Aula de Geografia

Nesta aula, a temática era a condição de vida das pessoas. A qualidade de vida do cidadão. Diferenças de classes. O material de apoio utilizado nessa aula foi o livro didático de Geografia. O texto que foi trabalhado se intitulava “Quem somos nós, afinal”? Este abordou a questão do êxodo rural e da superpopulação das cidades, o que contribui para o aumento significativo de favelas nas cidades colaborando para o aumento dos índices de pobreza.

O livro didático, base do trabalho do professor, foi distribuído para todos os alunos para que acompanhassem a leitura do texto.

O professor inicia a aula questionando os alunos sobre “*Quais os benefícios que o governo brasileiro criou para ajudar a pobreza*”? As crianças responderam rapidamente: “*bolsa família, bolsa escola*”. Prossegue falando: “*aqui dentro, há gente que precisa dessa bolsa para viver*”? Ele dá continuidade dizendo: “*há famílias que vivem disso aqui, por isso é importante que vocês venham à escola, porque a desistência da aula faz com que eles cortem a bolsa*”.

Interagindo na aula um aluno diz: “*corta por que professor*”? *Eles não podem cortar!* O professor explica: – “*podem sim, se o pai não mandar o filho para a escola, eles vão cortar*”. As crianças permaneceram em silêncio como se entendessem a importância dos benefícios sociais que a família recebe do governo como auxílio financeiro para viver.

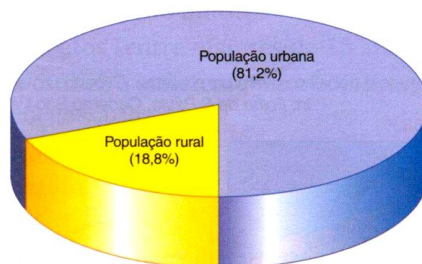
O professor segue a aula solicitando aos alunos que façam uma leitura silenciosa para depois iniciarem a interpretação do texto. Em silêncio as crianças foram lendo o texto. Uns liam se remexendo na cadeira, outros ficavam em pé ao lado carteira, outros se ajoelhavam na cadeira para ficarem no alto, mas todos em silêncio. O professor permaneceu sentado na sua cadeira.

Assim que alguns foram concluindo a primeira leitura sugerida pelo professor, quem estava sentado próximo de um colega que já tinha concluído a leitura, conversava em tom baixo, para não atrapalhar os colegas que ainda não tinham lido.

O QUE VAMOS FAZER?

1. A falta de empregos e os baixos salários dos trabalhadores na zona rural — decorrentes, em parte, da grande concentração de terras nas mãos de alguns poucos proprietários — levam muitos trabalhadores a migrar para a zona urbana em busca de melhores condições de vida.

Como resultado, de uma população de 169,7 milhões de brasileiros, mais de 137 milhões vivem atualmente nas cidades (de acordo com dados do Censo 2003).



Você acha que toda essa gente encontra emprego nas cidades?

Pense no bairro onde se localiza a sua escola, nos bairros onde se localizam a sua casa e a de seus colegas, no bairro central de sua cidade. Discuta e responda oralmente:

- Na sua cidade, há pessoas morando nas ruas ou em favelas?
- Há crianças e adultos pedindo esmola nos semáforos?
- Na sua opinião, o que os moradores de sua cidade poderiam fazer para resolver esses problemas?



- Na sua opinião, o que o governo de sua cidade poderia fazer para resolver esses problemas?

Escreva suas sugestões (e as de seus colegas de classe) em forma de carta, a ser endereçada ao (à) prefeito(a) local.

Figura 06: Texto o que vamos fazer?

Fonte: SZETERLING, 2005¹⁴

¹⁴ SZETERLING, Silvia. **Primeiras Noções de Geografia**. São Paulo: FTD, 2005.

O discurso do professor gira em torno da condição do homem do campo “... *a vida fora da aldeia é muito sofrida. Lá na cidade tudo tem que pagar, enfrentar filas e ninguém sabe quem você é. Muitos dos quem saem daqui, indígenas que não querem mais ficar morando aqui, vão para a cidade e dali um tempo voltam*”. Um aluno complementa a fala do professor dizendo: “*aqui é bom de morar, eu não quero ir morar na cidade, ficar longe deles*”. Neste momento ele aponta para os colegas da sala.

O professor prosseguiu a aula falando da diferença de morar na cidade e morar na aldeia: “*A nossa comunidade está no campo. Aqui não precisamos comprar peixe, feijão. Muitos têm vaca de leite, criam seu porquinho ao redor da casa, quem quer faz lavoura tem tudo. Muitos indígenas têm até emprego, com salário por mês ou diarista*”.

O professor reforça a explicação sobre ser funcionário e autônomo. E pergunta aos alunos: “*O que é ser autônomo? Vocês sabem o que é isso?* Os alunos balançavam a cabeça dizendo que não. Ele explica: “*autônomo é uma pessoa que produz seu salário com seu trabalho, por exemplo, ele pesca e vende o peixe, ele tira leite da vaca e vende o leite, tem uma vendinha em casa com alimentos, sabão, azeite para vender para os outros indígenas aqui na aldeia. Ele é seu próprio patrão*”. As crianças interagem com ele dizendo: “*meu pai vende palanque e minha mãe faz tuia para vender na cidade, quando eles vendem daí vamos para cidade comer coisa boa. Eu gosto de comer pastel com refrigerante*”.

O professor segue a aula: “*lá na casa de vocês há alguém que trabalha na escola, no posto de saúde, nas firmas na cidade ou no frigorífico em Abelardo? Se existe erga a mão*”. Correspondendo ao chamado vários alunos ergueram a mão, demonstrando que muitos deles têm seus pais ou parentes que trabalham fora da aldeia, mas não são autônomos. O professor continuou a aula: “*eu sou o que, autônomo ou funcionário? Trabalho a hora que quero, faço o que quero, não tenho patrão? Não tenho salário por mês?* Uma aluna diz: “*você é professor, nosso professor, todo dia tem que estar aqui no horário certo para dar aula para nós*”. Ela continuou: “*professor quem que paga você para vir aqui dar aula para nós?* O professor respondeu: “*o governo do Estado do Paraná, sou servidor público do Estado. Tenho orgulho disso. Todo mês meu salário está no banco. Então posso comprar coisas para a casa e para as minhas meninas*”.

Ele segue dizendo: “*por isso eu não preciso sair campear serviço, eu já tenho*”. Durante a fala do professor ele se cuida em falar na norma-padrão. No decorrer da explicação o professor falou que ia “campear” rapidamente ele corrigiu dizendo “Procurar”.

Este fato chamou muito atenção, porque sentada na sala o professor esqueceu que estava lá e falou naturalmente um termo muito utilizado no dia-a-dia fora da sala de aula, o termo “campear” que significa ir procurar o gado no campo, termo que foi transportado para outras situações de diálogo, inclusive na sala de aula. Nesse mesmo instante, quase que de maneira imperceptível ele substituiu o termo imediatamente por procurar, palavra utilizada pela norma-culta ou no entendimento do professor indígena mais apropriada para aquele momento em sala de aula. Talvez, sem a presença de outros em sala ele falasse com naturalidade e não monitorasse sua fala, alterando seu modo de ser de “professor indígena”.

A aula envolve alguns temas abstratos, como a condição social dos seres humanos. O professor vai trazendo a fala para a realidade da aldeia. Das famílias que não cuidam dos seus filhos. Ele pergunta: *“aqui na aldeia há gente que passa fome, que não cuida dos seus filhos”?*

Algumas crianças responderam: *“sim”*.

O professor continuou: *“como que vocês sabem? O que faz vocês pensarem que há indígenas que passam fome? Será que eles dão de comer para seus filhinhos”?*

O professor continuou a aula explicando que: *“os pais tem que cuidar dos filhos, darem alimento a eles, trabalharem bastante para eles crescerem com saúde. Se eles não cuidarem das crianças pode ser que os indígenas acabem. Quem vai continuar com a nossa história? Com nossos costumes? Vocês que vão ser os líderes de amanhã na aldeia. Tem que aprender bastante na escola para cuidar do nosso povo no futuro, quando eu já for velho”*.

As crianças sorriram timidamente e continuaram prestando a atenção no que ele continuou falando. O professor continuou: *“vocês já viram na cidade algumas crianças pedindo esmolas, pedindo dinheiro na porta das lojas, mercado? Elas estavam com os pais ou sozinhas”?* Alguns alunos ficaram em silêncio, dois alunos responderam: *“eu já vi professor, mas eles ficam sozinhos, não tem adultos com eles”*. O outro aluno falou: *“eles querem dinheiro para comer coisa boa? O professor diz: “eles querem comer, porque na casa deles não há comida. Passam fome, os pais não trabalham, não cuidam deles, por isso eles ficam na rua pedindo, pedindo...”* O professor prosseguiu: *“pois é, os pais mandam eles pedirem esmolas, mas não ficam perto deles, porque senão as pessoas não dão moedas a eles”*.

A aula passou rapidamente, com a fala do professor, com o silêncio e algumas participações das crianças.

Neste momento, tocou o sinal para o intervalo de quinze minutos, encerrando a aula em que houve a leitura e a discussão do texto. As atividades relativas ao texto seriam

desenvolvidas somente na próxima aula. A interrupção da aula dificulta a reflexão envolvendo o conteúdo e a realidade da aldeia.

3.1.1.4.1 Planejamento Educacional

Dando continuidade à geração dos dados complementando o trabalho de pesquisa, buscaram-se informações no Planejamento Educacional proposto pelo professor Kojónh, para embasar seu trabalho em sala de aula.

O planejamento proposto para a série observada nas práticas do professor Kojónh exibiu exatamente as unidades do livro didático de Geografia¹⁵.

Os conteúdos do terceiro bimestre se apresentam de acordo com o livro didático dentro da terceira unidade intitulada “O Brasil e o Mundo” como segue abaixo:

- Quem somos nós, afinal?
- Noção de país populoso e povoado
- Movimento populacional no Brasil.

No capítulo um, da terceira unidade do livro didático se encontra o texto trabalhado “Quem somos nós, afinal”? previsto no planejamento educacional do professor. A linearidade encontrada no planejamento proposto e o desenvolvimento do conteúdo planejado no terceiro bimestre apresentam consonância entre a intenção de fazer, planejada previamente, e o ato de executar o planejado.

Além do referencial bibliográfico citado, o professor também utilizou o livro do quarto ano “Hoje é dia de Geografia”¹⁶, como complemento ao conteúdo.

A organização didático-pedagógica do professor contribuiu imensamente para que o aluno alcance bons resultados no processo ensino aprendizagem

3.1.1.4.2 Diário de Classe

A busca complementar no diário de classe mostra que o educador preparou com antecedência o conteúdo que foi trabalhado em sala naquele dia.

¹⁵ SZETERLING, Silvia. **Primeiras Noções de Geografia**. São Paulo: FTD, 2005.

¹⁶ TIMBÓ, André. **Hoje é Dia de Geografia**. Curitiba: Positivo, 2007.

Para esta aula que questionou “quem somos nós, afinal”? o professor propôs como objetivo reconhecer-se em qualquer situação. Reconhecer-se neste caso, refere-se a ser quem se é independente da situação vivida. Durante a busca no diário, observou-se que ele fez questão de enfatizar a questão dos valores reforçando “em qualquer situação”. Percebe-se que ele se referia à sua condição de ser indígena, ser o que é independente da situação sempre, reforçando a sua identidade.

A aula de Geografia contemplou uma temática que não se caracteriza na maioria das vezes na realidade de muitos indígenas. A questão que envolve o profissionalismo com vínculo empregatício ou autônomo, torna-se distante daquela realidade. O professor oportunamente associava a temática do livro com a vida dele, evidenciando a importância de ser professor.

Escola Estadual Indígena Sēyso' Tānh-Sa'

Palmas, 14 de outubro de 2010

DISCIPLINA - Geografia

CONTEÚDO - Quem somos nós afinal?

OBJETIVOS - Reconhecer os valores e nos reconhecemos perante qualquer situação.

1ª leitura texto - Quem somos nós afinal

Exercícios

D) Responda as seguintes questões:

a. Com a falta de emprego, ^{e baixo salário} os moradores da zona rural migram para onde, em busca de melhores condições de vida?

zona urbana

- b. Qual é a % da população urbana e da população rural?
 X população urbana → 81,2%
 " rural → 18,8%
- c. Você acha que toda essa gente que migra para a zona urbana em busca de melhores condições de vida encontram emprego?
 não
- d. Na grande São Paulo o índice de desemprego entre jovens de 15 a 17 anos bateu nas quantas %?
 X 50%
- e. O desemprego na grande São Paulo afeta mais os jovens ou os velhos?
 X jovens
- f. Cite dois problemas que o desemprego e os baixos salários geram?
 X 24 não têm água potável
 30 " " esgoto
- g. Por que as indústrias, quando utilizam máquinas e robôs, contribuem para aumentar o desemprego?
 porque as máquinas substituem o trabalho braçal
- h. Na proposta apresentada por Paul Singer onde se encontra a solução para a crise do desemprego?
 X se encontra na aceleração do crescimento econômico
- i. No relatório 2000, os vinte mais ricos ganham quantas vezes mais que os pobres?
 X 25,5
- j. De quais séculos a escravidão de índios e negros na América durou?
 X s. XVI ao XIX
- k. Quais os outros cinco países do mundo que apresentam uma distribuição mais injusta de suas riquezas do que o Brasil?
 Paraguai, Guatemala, República Centro Africana, Jamaica e Serra Leoa.
- l. De que modo a escola pode contribuir para que, no futuro, mais brasileiros tenham acesso a bons empregos?
 B.P.

Figura 07: Aula de Geografia preparada no diário de classe
 Fonte: Diário de classe do professor

3.1.1.5 Observação da Aula de História

O professor chegou à sala e cumprimentou os alunos, sorridente. Ele disse: “*o dia está bem bonito, bom pra pescar aqueles peixões do açude, ali do fundo da escola*”. As crianças sorriram e concordaram com ele. Um menino complementou dizendo: “*estou com vontade de comer o peixe assado na brasa agora, professor*”? Professor respondeu: “é mesmo”.

O professor deu sequência na aula e falou: “*agora vamos trabalhar pessoal, vamos deixar a pescaria para depois do almoço então*”. Continuou falando: “*vamos trabalhar com História. Vou distribuir os livros para vocês e procurem a página 105 para nós ler o texto*”.

Nesta aula a base do conteúdo foi um texto do livro didático de História “O Brasil que os imigrantes construíram”.

O Brasil que os imigrantes construíram

No final do século XIX e início do século XX já se podia afirmar que nosso país passava por grandes mudanças, só de olhar as ruas das grandes cidades brasileiras.



Rua Direita, na cidade de São Paulo, 1916.



Bonde da linha do largo São Francisco, no Rio de Janeiro, 1924.



Rua do Barão da Victoria, em Recife, 1885.

A presença do grupo imigrante estimulou boa parte das mudanças que aconteceram nesse período.

Muitos imigrantes chegavam para trabalhar nas lavouras de café, mas acabavam não se acostumando. Deixavam o campo para viver na cidade, onde podiam trabalhar como artesãos. O conhecimento que traziam da sua terra permitia-lhes abrir uma oficina, por exemplo, e trabalhar por conta própria.

A introdução das máquinas, já no início do século XX, mudou significativamente o modo de trabalhar e de fabricar produtos.

Os grandes fazendeiros, que já não compravam mais escravos, usavam seu dinheiro, ganho com os negócios desenvolvidos com o plantio do café, para importar máquinas e montar suas próprias oficinas, que se transformaram nas primeiras fábricas.

As construções para reunir os operários e as máquinas eram inicialmente grandes galpões, parecidos com as casas-grandes das fazendas de café. No início do século XX, elas se transformaram em prédios de tijolos, fechados, normalmente sem janelas, para evitar a distração dos operários.



Em Nosso século. São Paulo, Abril Cultural, 1980

Interior do setor de produção de indústria na cidade de São Paulo, início do século XX.



Moinho Matarazzo, o primeiro moinho de trigo do país, inaugurado em março de 1900, na cidade de São Paulo.

Quem eram os trabalhadores, isto é, os operários dessas fábricas?

Até 1910, haviam entrado no Brasil 703 000 portugueses, 1 300 000 italianos, 333 000 espanhóis, 104 000 alemães, 2 000 japoneses, perfazendo mais de 2 400 000 habitantes [...]. A maioria desses imigrantes iria formar o operariado brasileiro.

Nosso século: 1900/1910. São Paulo, Abril Cultural, 1980. p. 154.

Homens, mulheres e até crianças eram os trabalhadores das fábricas que se espalhavam pelas cidades brasileiras, em especial na cidade de São Paulo, como esta tecelagem, na primeira década do século XX.



Em Nosso século. São Paulo, Abril Cultural, 1980

As difíceis condições de trabalho, os salários baixos, a jornada de trabalho muito longa, que chegava a 16 horas por dia, de seis a sete dias por semana, os espancamentos a que eram submetidas as crianças, o baixo reconhecimento do trabalho das mulheres foram, entre outros motivos, estimulando os operários a se organizarem em associações para defender seus interesses. As denúncias feitas nos jornais da época e as greves organizadas chamavam a atenção dos governantes para a situação operária.

Em Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, cidades brasileiras onde surgiram as primeiras fábricas, ocorreram grandes transformações. Nessas cidades começaram a se formar os bairros operários.

Quando não encontrava acomodações nessas vilas, a população mais pobre procurava os cortiços e as habitações coletivas. Essas moradias tinham sido ocupadas anteriormente pelos mais ricos, que se transferiram, desde o início do século XX, para bairros com melhores condições de vida. Os espaços menos favoráveis eram ocupados pelos mais pobres.

O preço elevado dos terrenos favoreceu a construção de casas nas encostas de morros, especialmente no Rio de Janeiro, dando origem às primeiras favelas, ocupadas pelas famílias de negros libertos que perderam seus lugares no mercado de trabalho.

As cidades cresciam sem nenhum planejamento e sem oferecer condições de vida favoráveis a seus moradores. O resultado desse crescimento desordenado pode ser percebido até hoje nas cidades brasileiras.



Biblioteca Nacional, RJ. Foto: Iconographia

A greve de 1º de maio de 1907 começou em São Paulo e foi iniciada pelos operários da indústria de construção civil, da indústria metalúrgica e de alimentação.



Iconographia

As vilas operárias, como eram chamados esses bairros, formavam um conjunto de pequenas casas, construídas em volta de um pátio, com sala, quarto e cozinha. Em algumas delas, o banheiro era de uso comum. Cidade de São Paulo, início do século XX.

107

Figura 08: Texto: O Brasil que os imigrantes construíram
Fonte: LIMA, 2005¹⁷

¹⁷ LIMA, Mirna. **Porta Aberta: História.** São Paulo: FTD, 2005.

O professor sugeriu que os alunos fizessem primeiro uma leitura individual e silenciosa dizendo: *“agora vocês leiam o texto e pensem um pouco como era o nosso país... façam silêncio e se concentrem até todos lerem uma vez”*.

Silêncio na sala. Todos lendo o texto e o professor se sentou na sua cadeira e foi fazendo a chamada em tom muito baixo, para não atrapalhar os alunos.

Em seguida o primeiro aluno que concluiu a leitura levantou a cabeça e disse: *“acabei professor”*. O professor que tinha acabado de fazer a chamada disse: *“descanse um pouco, até os outros colegas acabarem de ler”*. E assim foi até o último aluno concluir a leitura, que levou quase meia hora da aula.

Professor diz: *“como será que era o país antes dos imigrantes? Quem eram os imigrantes? Vocês sabem?”*

Um aluno disse: *“eram os brancos que vieram para o Brasil, nem sabiam falar direito”*. Saber falar direito significava que eles não sabiam falar a Língua Portuguesa.

O professor vai questionando os alunos sobre quem eram os imigrantes, que língua eles falavam, se todos vieram do mesmo lugar, se falavam a mesma língua. Enfim ele procurou chamar a atenção das crianças para o fato de o Brasil ser uma mistura de várias nacionalidades de várias partes do mundo.

Na sequência da aula, o professor orienta os alunos para lerem ponto a ponto. Disse ele: *“prestem atenção, todos vão ler um pedacinho do texto. Quando chegar o ponto eu mando outro aluno ler. Vamos lá. Prestem atenção”*. E assim foi todos em silêncio. O primeiro aluno chamado iniciou a leitura e parou no ponto. O professor disse: *“J. leia”*. Lendo baixinho, tímida e lentamente o aluno concluiu a leitura até o próximo ponto. Todos leram o texto, até encerrar.

Após essa leitura, o professor iniciou a explicação sobre a industrialização das cidades. Ele explicava que as pessoas chegavam ao Brasil sem nada, sem casa, sem dinheiro para comprar comida, tendo que se sujeitar a qualquer serviço pesado no campo, porque nesse tempo ainda não havia tanta indústria como hoje. Ele aponta ainda que muitos não sabem falar o português e sequer ler e escrever. Os alunos ouviram as explicações em silêncio.

No decorrer da explicação o professor abordou: *“com a industrialização as cidades foram crescendo, surgiram os bairros nas cidades devido ao aumento da população”*.

No decorrer da leitura surgiu a questão da realidade da aldeia. O professor questionava os alunos: Vocês compraram as casas de vocês aqui na aldeia? Quem mora na cidade comprou suas casas?

As crianças responderam que não compravam suas casas, mas quem morava na cidade tinha que comprar suas casas. Seguindo a aula, o professor evidencia a diferença entre morar na aldeia e na cidade. Ele dá entender aos alunos que existe diferença entre morar aqui (aldeia) e na cidade. Ele disse: *“aqui na comunidade as casas são distribuídas pelo Cacique para as famílias, são cedidas pelas lideranças para as pessoas morarem. Há alguns indígenas que trocam as casas entre si. Às vezes um quer sair de perto do vizinho e pergunta para um que mora bem longe se ele troca. Se o outro aceitar eles trocam na hora. Outras vezes onde ele está morando não tem espaço para fazer uma horta ou lavoura, daí ele vai atrás de alguém para trocar. A troca é feita assim, não envolve dinheiro”*.

Ele envolveu a história local na aula e perguntou para as crianças: *“lá na cidade vocês veem muitas casas. Umas são bem grandes, com calçadas outras são menores, mais humildes. Há vários prédios com apartamentos, que são as moradias uma em cima da outra. Vocês já observaram isso lá”*?

As crianças responderam a ele dizendo: *“eu já vi sim; lá tem casas grandes, com grades, carrão”*. Outro menino diz: *“lá eles moram fechados e se escondem bem, não é que nem aqui, que as portas e janelas ficam abertas”*.

Dando continuidade na aula, o professor falou: *“lá há muita gente rica, que tem dinheiro e mora nas casas grandes, com grades e ficam fechados como disse o J. Lá também te existe muita pobreza, viu crianças! Há os que têm condições de morar numa casa grande, mas também há aqueles que moram no barraquinho... E aqui como é? Há quem mora numa casa de material pequena e outros numa casinha pequena de madeira cheia de frestas que entra vento, às vezes, quando chove muito molha dentro. Vamos pensar um pouco, como eram as casas de antigamente? Eram construídas de quê? Será que era de tijolo e cimento, coberta de telha brasilite”? Ele questionou as crianças: “como eram as casas de antigamente, quem sabe? Quem ouviu os mais velhos lá em casa contar”*?

Um menino órfão que é criado pela vovó diz: *“a vó contou que as casinhas eram cobertas de palhas, folha de butieiro, de taquara e que não tinha nada no chão, era de chão batido”*. O professor satisfeito com a resposta do menino diz: *“isso mesmo V. a tua avó sabe bem mesmo, era isso aí. Mas com o passar do tempo as casas dos indígenas foram perdendo sua forma antiga e eles começaram a construir igual a dos moradores da cidade”*. Segundo o professor: *“as coisas evoluíram e muita coisa mudou e hoje as casas são de madeira, alvenaria, não muito grandes. Nós temos que evoluir, aqui na escola”*? Questiona ele aos alunos.

Seguindo a aula o professor falou para os alunos: “peguem o caderno de História que agora eu vou passar atividade no quadro. Copiem”. As crianças prontamente procuram em seu material o caderno e localizam a matéria de História.

Seguindo o texto lido e explicado ele passou atividade no quadro em forma de questionário para os alunos copiarem e responderem com o apoio do livro didático.

Escola Estadual Indígena Sérgio Tóth-Bá
 Palmas, 17 de novembro de 2010
 * leitura O Brasil que os imigrantes construíram

Exercícios

1. Pergunte ao que você leu e responda as questões abaixo

a. Até os séculos em que o nosso país foi padronizado por grande imigração? XIX e XX

b. Muitos dos imigrantes chegaram para trabalhar em que tipo de trabalho
 nas lavouras de café

c. Quais mudanças aconteceram com a introdução das máquinas? E de onde vieram em qual século
 no século XX

d. Em que empresas fazendeiros usaram seu dinheiro ganho com as negociações desenvolvidas no plantio de café
 para comprar máquinas e montar suas próprias oficinas que se transformaram nas primeiras fábricas
 e Com quem os trabalhadores tinham relações operários dessas fábricas

f. Estes imigrantes trabalhavam quantas horas por dia? E quantos dias por semana? 16 horas
 6 a 7 dias por semana

Figura 09: Atividade do caderno do aluno
 Fonte: Caderno do aluno

3.1.1.5.1 Planejamento Educacional

Completando a busca nos documentos para tornar o trabalho de pesquisa mais rico, novamente se reportou ao Planejamento Educacional desta vez de História, verificando como estava organizado.

O plano apresentou sensível relação com o livro didático como os demais. A aula observada foi do quarto bimestre, buscando-se a unidade do livro didático que continha o conteúdo trabalhado em sala, verificou-se que o mesmo se referia a quarta e última unidade do livro, denominada “O Brasil dos Imigrantes”, subdividida em vários itens:

- Permanências e mudanças no Brasil do século XIX.
- O Brasil que os imigrantes do século XIX encontraram.
- Os imigrantes e suas histórias.
- *O Brasil que os imigrantes construíram.*
- Os imigrantes continuam chegando.
- A história política do Brasil nos séculos XIX, XX e XXI.
- Os brasileiros hoje.

Nota-se que a preocupação do professor nesta aula, de acordo com o planejamento educacional, era concluir todas as unidades do livro até o final do ano letivo de 2010. O planejamento apresentado desde o início do ano, articulado com o livro didático possibilitou a ele através da leitura do texto, aplicação e atividades através de questionário e a correção destas, desenvolver vários conteúdos considerando a ordem estabelecida no livro, trabalhando a unidade final do livro no último bimestre do ano.

Observando o livro didático e o que ainda falta do planejamento educacional é possível ele trabalhar todos os conteúdos previstos no planejamento para o ano letivo de 2010.

Planejar anualmente uma disciplina, elaborar as aulas no diário de classe seguindo uma sequência previamente estabelecida, ministrar os conteúdos em sala seguindo esta organização demonstra a elaboração didático-pedagógica do professor regente da classe, seguindo certa rotina, na apresentação e disposição dos planejamentos independente da disciplina.

3.1.1.5.2 Diário de Classe

O diário é um suporte para a ação pedagógica do professor regente na 4ª série no que se refere aos conteúdos previstos, preparo da aula teórica e também quanto à elaboração de material didático de apoio às aulas. O conteúdo do diário é um instrumento valioso que possibilita o encaminhamento e a orientação para a intervenção do professor no processo ensino aprendizagem junto ao aluno.

O diário deverá ser escrito diariamente, ampliado se necessário de acordo com a necessidade dos alunos, respeitando a sequência previamente estabelecida no planejamento educacional, estruturando a base do conhecimento aumentando o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Observou-se no diário na parte que envolveu a disciplina de História, que o professor apontou o conteúdo seguido dos objetivos que ele gostaria de alcançar com aquele texto. Na sequência propôs a interpretação do texto, através de várias questões voltadas para a temática. Finalizando a aula após o questionário o professor sugere que os alunos busquem no dicionário alguns vocábulos mais complexos que constavam do texto para um melhor entendimento do significado destes, possibilitando a ampliação do vocabulário dos alunos.

3.1.1.6 Observação da Aula da Língua Kaingang

O projeto Viva a Escola “Vivendo e Revivendo o Artesanato Indígena Kaingang”¹⁸, funciona no período da tarde na escola indígena. Toda terça-feira a partir das 12h 50min os alunos frequentam diversas atividades voltadas para o incentivo e a manutenção da cultura indígena.

O professor que conduz o programa é indígena, domina a escrita e fala com fluência a Língua Kaingang. Ele conduz durante quatro horas semanais as atividades envolvendo música, dança, canto, jogos indígenas.

¹⁸ Criado pela Secretaria de Estado de Educação- SEED/PR através da Resolução Nº 3.683/2008, o Programa Viva Escola visa à expansão de atividades pedagógicas realizadas na escola, como complementação curricular, a fim de atender às especificidades da formação do aluno e de sua realidade.

Fez parte das atividades trabalhadas nesta aula uma música cantada na língua indígena e frases de cumprimento ou saudação, com o objetivo de expressar a fala Kaingang através do canto estimulado pelo movimento corporal.

Neste dia, fizeram-se presentes na aula na parte da tarde, vinte alunos entre meninas e meninos. Chegando a sala de aula do referido professor, ele prontamente balançou a cabeça dizendo que se poderia entrar. Cumprimentaram-se os alunos e sentou-se na primeira carteira, na fila ao lado da porta. Percebeu-se que o professor já estava com os alunos organizados. Sentados em duplas mistas. Os alunos estavam incluídos em uma faixa etária que variava de 11 a 13 anos. Estavam alegres, aguardando a aula do professor Kojónh.

Nesse momento o professor fala: – *“pessoal, nossa aula de hoje vai ser muito legal. Hoje nós vamos aprender uma música em Kaingang, depois cantar em português e depois em Kaingang. Depois da música e das atividades que vou fazer junto com a música nós vamos trabalhar com simulações de diálogos no idioma”*.

As crianças ouviram em silêncio e um menino se manifestou: *“eu não vou dançar”*. O professor ouve o menino e responde: *“não é dançar, é partilhar as atividades na sala com os colegas. Não pode ter vergonha de participar da aula, com seus colegas. Moramos todos aqui, convivemos na comunidade e temos que nos dar bem”*.

Enquanto isso outros alunos davam risadinhas tímidas, olhavam-se entre si e permaneciam em silêncio. O professor continuou a aula, distribuindo os cadernos de cada aluno, que recolhe e mantém guardado após o término da aula. Ele diz: *“vamos lá, vou passar as atividades primeiro no quadro, vocês copiam depois nós as fazemos”*. Assim ele foi passando no quadro a matéria da aula que estava registrada no diário de classe, que envolveu várias atividades escritas em Português e na Língua Kaingang, conforme se apresenta abaixo no item diário de classe.

O professor disse aos alunos: *“então a gente vai fazer as atividades de hoje, usando os cumprimentos. Usando as frases de cumprimento em Kaingang e em Português. Por exemplo. Então quando vocês, encontrarem alguém, vocês vão dizer: “kurã há, ráke há, kuty há”*. Essas frases de cumprimento vocês vão dizer no período que vocês estão”.

Observando sua aula, sempre se sentia vontade de perguntar sobre a aula para ele. Por que ele escolheu essa atividade, o que ele esperava dos alunos? Enfim, havia vontade de questionar sobre tudo. Mas sempre havia a contenção, pelo medo de atrapalhar o andamento da aula que ele apresentava estabelecido.

Dando continuidade à aula, o professor reporta-se aos alunos dizendo: *“quando eu contar dois, vocês dirão uma dessas frases ao colega e o colega vai respondendo já em*

Kaingang. Vão mantendo o diálogo, viu”. E assim os alunos foram conversando entre si, entre riso simulando o diálogo em Kaingang, proposto pelo professor.

Assim que ele passou as atividades no quadro, falou: *“copiem essas atividades, assim que todos acabarem nós vamos conversar um pouco, antes de começar a explicação”*. Nesse momento se perguntou a ele: *“Professor, que música é essa? Como a escolheu”*? Ele respondeu: *“Eu a escrevi: Há ve ã my há, que significa olá, como vai?”* Ele falou na língua Kaingang, depois traduziu em Português e continuou falando: *“pensei em fazer a aula escrevendo a música no quadro e ao mesmo tempo falando na língua Kaingang e também com gestos e diálogo entre eles (alunos) na nossa língua”*

Compreendeu-se que ele encerrava o diálogo, então se fica em silêncio novamente e ele se dirigiu aos alunos falando assim: *“vamos lá crianças, vamos ler tudo o que está no quadro. Eu leio primeiro e depois vocês todos juntos”*. O professor lia fluentemente na língua indígena e em seguida os alunos repetiam. Leram uma vez. Percebeu-se que na última parte das simulações dos diálogos, que se escreveu o nome do presenciante. O diálogo era simulado entre este e o professor.

Depois de fazer a leitura, o professor perguntou: *“quem gostaria de vir aqui na frente comigo para nós mantermos um diálogo”*? Os alunos ouviram e permaneceram em silêncio. O professor novamente diz: *“será que ninguém virá até aqui para brincar? Somos todos colegas, moramos todos aqui na comunidade, não podem ter vergonha da sua língua indígena! Vocês têm de ter orgulho de falar o idioma Kaingang. Ela é um marco em nossa cultura, enquanto tiver um indígena falando no idioma significa que o povo indígena existe e não deixou de ser indígena, só porque usa celular e estuda fora da aldeia”*.

Nesse instante uma menina diz: *“eu vou”*. O professor diz: *“eu chamei o S. ele não veio, mas eu quero que ele venha”*. Um menino de olhos brilhantes e curiosos diz: *“vai lá S”*. O menino se encolhe na cadeira e fica parado. Em seguida, levanta-se lentamente e vai em direção ao professor: Nesse momento uma linda menina faceira e ansiosa para iniciar o diálogo com o seu par diz ao menino que demorou em ir à frente dialogar com o professor Kojónh: *“você é bem enjoadinho, não é”*!

A maneira calma e carinhosa com que a menina se era encantadora, manifestando sua insatisfação com o colega, pela demora em se dirigir até a frente da sala e iniciar o diálogo com o professor.

Em seguida, o professor lia a parte que a ele incumbia e, em seguida, o aluno respondia, de acordo com o diálogo que estava escrito no quadro. Todas as duplas simulavam

o diálogo na língua indígena, mais de uma vez. Foi um momento de interação especial na língua Kaingang na classe do professor Kojónh.

Era notório o orgulho do professor em conduzir a aula na língua indígena. Ele falava mais alto, motivava os alunos a continuarem sem medo o diálogo. As crianças foram envolvidas de maneira tranquila e agradável pelo professor e pelo método que ele usou para trabalhar aquele conteúdo.

Na próxima atividade, que no plano de aula se tratava da atividade número onze, o professor disse: *“você devem juntar todas as frases de cumprimento e formar um pequeno diálogo e depois pode trocar o par, andando pela sala espalhando o diálogo”*.

Após a simulação do diálogo, o professor orientou os alunos como deveriam sentar-se para desenvolver as atividades com as mãos. Ele diz: *“sentem um de frente para o outro. Depois coloquem suas mãos para cima, as palmas da mão da menina de frente para as do menino. Agora quero que vocês treinem algumas vezes, eu canto a música em português e vocês posicionam as mãos. Depois faremos em Kaingang”*.

E assim foi feito. As crianças em duplas cantaram e brincaram com a música. O posicionamento inicial de as palmas das mãos de uma permanecer virada para cima e a outra para baixo, depois em cruz a mão direita batia na mão esquerda da colega duas vezes, em seguida, novamente batia a direita na esquerda, após esse movimento apontava a mão para si mesmo duas vezes, depois apontava para o colega duas vezes, encerrando com um aperto de mão.

Após cada atividade todos aplaudiam. Nesse momento um disse: *“professor, vamos de novo, mais uma vez”*. O professor respondeu: *“vamos lá, de novo”*. A aula motivou os alunos. Depois da última atividade com as mãos, feita em duplas eles estavam alegres e sorridentes.

Estava quase terminando a aula quando o professor disse: *“crianças, guardo uma frase comigo e gosto de transmitir aos meus alunos que diz: ser Kaingang é ter o sangue Kaingang, viver em uma comunidade Kaingang e principalmente falar e preservar a língua, cantar e dançar nossas músicas, assim seremos conhecidos como Kaingang”*.

As crianças ouviram o professor em silêncio total e absoluto. Presenciou-se um momento único de valorização e reconhecimento da cultura indígena, onde mestre e aprendiz compartilharam de valores sagrados para o povo indígena.

O professor Kojónh, deu sequência ao seu discurso de encerramento da aula: *“gosto muito de trabalhar com músicas e danças indígenas Kaingang, pois dessa aprendizagem da língua Kaingang vem progredindo e o orgulho de ser Kaingang dentro de mim cresce cada*

vez mais e também porque gosto de cantar, tocar instrumentos musicais e dançar. Até semana que vem”. O professor recolheu todos os cadernos dos alunos e guardou na sua caixa de materiais. A aula encerrou deixando no ar um clima de alegria e divertimento.

Este programa funciona como atividade complementar extraclasse, sendo dispensada avaliação através de nota, mas sim através da frequência dos alunos e da apropriação do conhecimento ministrado em sala pelo professor.

3.1.1.6.1 Planejamento Educacional

O Planejamento Educacional da Língua Kaingang deste professor está vinculado ao programa Viva Escola. Programa viabilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que diversifica e amplia as atividades extraclasse na escola.

Criado em 2008, possibilita através de criação de projeto em contexto específico definido por núcleo de conhecimento, neste caso o científico-cultural que permite e aprova projetos envolvendo a cultura regional.

Atividade nomeada como Vivendo e Revivendo o Artesanato Indígena Kaingang, vinculada a disciplina de História, em contra turno às séries propostas, neste caso no período da tarde, envolvendo 20 alunos do Ensino Fundamental – 1/4 (10 alunos) e 5/8 (10 alunos).

Durante uma aula Kojónh refletiu com os alunos dizendo: *“nós, os Kaingang vivemos em uma época marcada pela rapidez nas inovações tecnológicas e na transmissão de informações. Pensando nesse mundo tecnológico, na maioria das vezes as transmissões ao nosso respeito através do rádio, da televisão, jornal são parciais ou talvez não condigam com a realidade”*.

Por isso é de fundamental importância estudar na escola sobre a cultura histórica indígena em geral e local. Você também pode se perguntar para que aulas sobre a cultura Kaingang ou mesmo as informações sobre o passado?

Com isso o professor reforça a intenção de aproveitar o caminho aberto na escola através de programas oficiais ofertados pelo governo estadual, para possibilitar aos alunos atividades pedagógicas diversas e prazerosas mediadas na língua Kaingang.

Essa abertura do currículo oficial é oportuna na medida em que viabiliza a organização do planejamento pelo professor que conduz as aulas do programa. Aqui o professor com o auxílio da equipe pedagógica da escola, definiu os seguintes conteúdos para o programa que funciona na escola durante 4 horas aulas por semana:

- Esporte indígena Kaingang
- Moradias Indígenas
- Marcas Tribais
- Artesanato Indígena
- Instrumentos Musicais
- Música Indígena
- Danças Indígenas
- Comidas Típicas
- Ervas Medicinais

O planejamento evidencia a grande variedade de temáticas voltadas especificamente para a cultura indígena Kaingang. A utilização da música, da dança, do canto nas diversas aulas, mediadas pela língua Kaingang.

O canto na língua enaltece seus antepassados, deixando-os orgulhosos de serem indígenas. As brincadeiras cantadas os socializam e tornam-nos mais receptivos aos seus semelhantes, mediados pela fala calma do professor indígena Kaingang.

O planejamento, além de tudo isso, torna possível ao professor construir um método favorável ao aprendizado do aluno, levando-os a refletir sobre a prática pedagógica conduzida pelo professor, ampliando o seu desenvolvimento cognitivo.

3.1.1.6.2 Diário de Classe

A iniciativa de apresentar o plano de aula do professor Kojónh exatamente como estava escrito no diário de classe, deve-se ao fato de que o mesmo estava escrito na Língua Kaingang e o sistema do computador não reconhece ainda a disposição dos acentos das palavras escritas nessa língua.

É notável a sincronia entre o plano da aula que constava no diário de classe do professor com o conteúdo trabalhado em sala de aula. A expectativa da aula gera em torno do despertar dos alunos para a importância da propagação da cultura indígena Kaingang através das gerações, mantendo o uso da língua ao longo dos tempos como fruto da prática pedagógica do professor indígena, fortalecendo os saberes tradicionais dos povos íncolas ao longo da história.

3.1.1.6.3 Visões Conclusivas

Somando 20 horas de observação na sala de aula do Professor Kojónh, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e na Língua Kaingang.

Identificar traços da prática pedagógica indígena Kaingang da aldeia de Palmas – PR tendo como parâmetro as práticas pedagógicas indígenas Kaingang e, por outro, a pedagogia vista sob o olhar de pedagoga torna-se um grande desafio. Entende-se o processo educativo como um artifício de conhecimento, possuindo base sócio-histórico-cultural. Na sua constituição está presente a bagagem cognitiva do professor, mas também características da interação que a aula gera no contexto escolar, especificamente na sala de aula.

Para Mizukami (1986, p. 13), “as tendências pedagógicas procuram situar a prática pedagógica do professor como um ato político pedagógico que transforma o indivíduo levando-o ao aprendizado, o que contribui para uma significativa mudança de comportamento”.

Olhando através da questão que envolve o conceito de educação, a tendência pedagógica tradicional define a educação como produto, uma vez que se estabelecem previamente os modelos e objetivos a serem alcançados pelo aluno.

O ensino humanístico de cultura geral, premissa básica da tendência pedagógica tradicional, educa o aluno para atingir a realização através de seus próprios esforços, não levando em conta as diferenças de classes sociais. Não considerar o contexto social em que o aluno está inserido significa não relacionar a prática escolar ao cotidiano desse aluno. A desvinculação da prática educativa da escola com o contexto vivido pelo aluno gera um distanciamento entre o conteúdo ensinado e a sua aplicabilidade na vida cotidiana, o que inviabiliza o embasamento do conhecimento científico dependendo da realidade vivida.

Na tendência pedagógica tradicional a escola é onde a educação acontece, o professor é o mediador que detém todo o saber e o aluno um mero depositário que recebe o conhecimento sob medida, ajustando-os socialmente indo ao encontro dos modelos pré-estabelecidos, dando continuidade às premissas básicas da pedagogia tradicional.

O processo ensino-aprendizagem nessa tendência valoriza a existência de um modelo pedagógico considerado indispensável para o aprendizado do aluno. A preocupação maior, neste caso, é com a quantidade e variedade de conteúdo ensinado do que com a reflexão

destes conteúdos. O formalismo instituído pela tendência tradicional poderá levar a redução do ensino a um processo que envolve a fala do professor e a recepção do aluno, sem uma interação maior durante o processo ensino-aprendizagem, deixando de lado o aluno e evidenciando o professor como detentor de todo o saber.

Ensinar nesta tendência significa que o professor fala e o aluno escuta ou o professor ensina e o aluno aprende sem participar. A aula é expositiva, com o conteúdo é transmitido aos alunos através de demonstrações do professor à classe, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação, resultando no produto final que é a aprendizagem do aluno avaliado através de notas.

Neste caso, para Libâneo (1990, p. 23), “a escola é onde o aluno se apropria do conhecimento, através de aula expositiva, valorizando o professor numa performance individual alheia ao contexto social, tornando-o um ser passivo e não reflexivo”.

Contrariando a pedagogia tradicional a tendência progressista, em vez de tornar o professor o centro de tudo, ela apresenta a ideia de aprender fazendo, centrado no aluno, levando em conta seus interesses, instigando a pesquisa que poderá se estender até o cotidiano da vida do aluno. Levando em conta os interesses do aluno, aprender é um processo de descobrir, encantar-se com o próprio meio em que o aluno vive, utilizando-se deste como estímulo para o aprendizado.

De acordo com Libâneo (1990, p. 25):

A associação dos conteúdos aprendidos em sala vinculados com a vida cotidiana deste aluno, desperta nele a reflexão e a consciência, fato que contribui para a apropriação do conhecimento, passando a compor a estrutura cognitiva, subsídio que proporciona aprendizado para enfrentamento de novas situações.

Nesta mesma linha a abordagem humanista está centrada na pessoa, na escola no aluno. Aproxima-se da tendência progressista quando propõem a criação de condições para que os alunos tenham iniciativa, responsabilidade de autodeterminação, de discernimento, de tomada de atitudes.

A prática pedagógica apresentada pelo professor Kojónh, considerando as nuances da pedagogia tradicional, progressista e humanista de forma rápida e sintética encaixa-se entre o meio de uma e outra.

Percebe-se que durante as aulas os encaminhamentos metodológicos apresentados, como a transcrição do texto no quadro, depois o questionário e a correção se assemelham aos traços da pedagogia tradicional. Mas ao mesmo tempo em que a prática docente do professor

oscila entre a prática tradicional, que não leva em conta o aluno e não desperta nele atitudes reflexivas quanto ao conteúdo aprendido, há momentos que ele se volta para o aluno questionando-os sobre a temática apresentada em sala de aula.

Esse conflito torna-se frequente no decorrer das observações das aulas na sala do professor Kojónh. A sala se apresenta sempre organizada, as crianças normalmente em silêncio, o professor ministrando a aula expositiva e dialogada, alternando-se com as participações dos alunos. É comum os alunos fazerem a leitura do texto, na ordem que o professor determina, irem ao quadro quando ele solicita, seguindo as regras da sala conduzidas pelo professor.

A prática docente em contexto específico possibilita ao professor explorar o meio onde ele vive, complementando o conteúdo formal previsto no planejamento educacional com a realidade que envolve o cotidiano dos alunos indígenas. Apresenta-se neste caso a alternância entre a organização da tendência pedagógica tradicional que para Mizukami (1986, p. 8), “dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegia-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos”. É a flexibilidade que possibilita a pedagogia humanista de levar em consideração a realidade vivida. Para Mizukami (1986, p. 38), “o professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém da própria experiência dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio”, despertando a consciência crítica através da reflexão mediada pelo conteúdo dos livros didáticos somados aos saberes tradicionais do professor indígena, o que enriquece imensamente a prática docente do professor Kojónh.

Para Fochzato (2008, p. 4), “a forma escolar de apresentação do objeto ensinado é organizada progressivamente no processo de transposição didática, pelo professor, buscando tornar presente na aula os aspectos essenciais do objeto”. Esse processo depende de como o professor envolve o aluno no desenvolvimento da aula e como ele aborda o objeto de ensino e como essa relação entre objeto e alunos se dá na sala de aula, permitindo com que aconteça ou não a apropriação do conteúdo que resulta no aprendizado do que foi ensinado ao aluno.

Com o propósito de apontar algumas especificidades da prática pedagógica indígena Kaingang do professor Kojónh, indica-se na sequência algumas categorias elementares que surgiram no decorrer da investigação.

Percebe-se claramente que a ausência do planejamento das aulas do professor Kojónh e uma sequência lógica que viabilize a aplicabilidade dos conteúdos representam uma desorganização que dificulta a regularidade pedagógica quanto ao que, quando e como

ensinar. Isso acarreta perdas aos alunos quanto à sequência dos conteúdos desenvolvidos, uma vez que muitos são pré-requisitos essenciais para que o aluno avance nos anos iniciais, particularmente neste caso que o aluno conclui a 4ª e inicia a 5ª série.

Geralmente nos anos iniciais até a 4ª série, o professor regente conduz todas as disciplinas como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Além dela dependendo da organização, há uma professora que trabalha com a disciplina de Arte e Educação Física, o que possibilita a criação de um relacionamento muito próximo com os alunos. Na 5ª série, são várias disciplinas cada uma com um professor diferente de acordo com sua formação específica, fato que difere da organização pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ele conduz calmamente a aula falando pouco, praticamente marcando o silêncio no período em que permanece na sala de aula. Isso pode caracterizar a prática das práticas pedagógicas indígenas Kaingang da aldeia de Palmas – PR, percebida religiosamente em todas as observações.

3.1.2 Observação na Sala do Professor Norriga¹⁹

Com mais de cinquenta anos, Norriga se casou aos vinte e um anos com uma auxiliar de enfermagem, tendo seis filhos. Calmo e sereno recebeu de seus pais o nome indígena Kaingang de Norriga. Quando questionado sobre o significado do nome em Português ele não revelou.

A cacicância é fator relevante, mas o que chama a atenção é a sabedoria que ele apresenta. Homem sério e silencioso, expõe somente o necessário. Fala e escreve na língua Kaingang com grande fluência e facilidade. É comum em eventos que envolvem a escrita Kaingang receber nota máxima pela clareza e fluência na elaboração do texto.

Norriga foi aluno da terceira turma do Curso de Monitor Agrícola no Centro de Treinamento profissional Clara Camarão, localizada na cidade de Guarita no Estado do Rio Grande do Sul. O curso iniciou em março de 1977, regime de frequência presencial onde os alunos permaneciam em regime de internato, com regras rígidas de comportamento sendo necessário solicitar autorização para conversarem entre si. No primeiro ano de estudos,

¹⁹ Norriga é um nome indígena.

permaneceram de março, sem direito a férias de julho, até dezembro sem vir para casa, levando três anos até a conclusão.

Ponto negativo evidenciado por ele é que este curso promovido pela Igreja Luterana em conjunto com a FUNAI, não foi validado pelos órgãos oficiais responsáveis não sendo reconhecido. Segundo ele, o não reconhecimento do curso nunca foi revelado antes do término do mesmo, levando-os a conclusão do mesmo, porém deixando-os na condição leigos.

Após a conclusão do Curso, sem validade para Técnico Agrícola, ele decidiu fazer curso de motorista em Palmas. Chamado para trabalhar de motorista da FUNAI na aldeia de Rio das Cobras – PR, permanecendo por três anos nesta área. Após esses anos solicitou remoção através da FUNAI para mudar-se para Cândido de Abreu – PR, área Indígena Faxinal.

Permaneceu um ano em Cândido de Abreu, nas férias de janeiro retornou a terra indígena de Palmas, desligando-se definitivamente da função de motorista da FUNAI.

Ao afastar-se do vínculo empregatício com a FUNAI, residindo nesta aldeia passou a trabalhar de diarista nas proximidades da aldeia.

Durante longo tempo, permaneceu afastado dos meios escolares. Foi em 1997, que através do Chefe do Posto Indígena local que surgiu a oportunidade para ele ingressar no magistério. Neste ano, ele foi convocado para cursar o Magistério em Santa Catarina, na cidade de São José do Serrito.

O curso promovido pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a FUNAI teve duração de três anos e meio, tempo que não foi concluído integralmente. Era um curso de férias, onde os alunos frequentavam mesmo nas férias de quinze em quinze dias. Mesmo a distância e nas férias o professor não se agradou do estilo de funcionamento do curso, desistindo no terceiro encontro.

Retornando à aldeia em Palmas, iniciou sua carreira no Magistério, permanecendo dois anos na Escola Municipal Rural Marechal Cândido Rondon, como professor auxiliar. Depois disso, foi remanejado para a Escola Vila Novo na divisa do Estado de Santa Catarina, dentro da aldeia na comunidade dos Quatro Alqueires.

Nesse ínterim, afastou-se novamente das atividades do Magistério, permanecendo dois anos fora, retornando, então, para a Escola Vila Nova no Município de Abelardo Luz-SC.

Em 2007, foi contratado pelo regime de Processo Seletivo Simplificado – PSS da Secretaria do Estado de Educação do Paraná, como professor. Nesse mesmo período, através de um processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação, foi selecionado para a segunda

turma do Curso de Aproveitamento para o Curso Normal Bilíngue Kaingang, prestando prova nas disciplinas de Português e Matemática. O critério seletivo foi o domínio da escrita e fluência na língua Kaingang, sendo aprovado com nota máxima na elaboração de textos e da redação. Essa habilidade foi ponto fundamental do sucesso na conclusão do curso realizado durante os anos de 2008 e 2009 no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, no Município de Pinhão – PR.

Norriga alia o cargo de Cacique com a função de professor indígena. Por três vezes exerceu a função de Cacique em outros tempos na aldeia indígena de Palmas – PR, sendo reeleito em 2008 pela comunidade, numa eleição pública, demonstrando que sua liderança é forte e reconhecida pelo seu povo.

3.1.2.1 Observação da Aula de Português

Nesta aula conduzida pelo Cacique da aldeia que também é professor bilíngue, a disciplina ministrada foi a Língua Portuguesa. Poucos alunos na sala em silêncio. O professor recolheu os alunos. Indo à sala de aula e solicitou-se a autorização para entrar e assistir mais uma aula dele. O professor cumprimentou os alunos na língua Kaingang. Alguns alunos responderam. Estava na primeira carteira na fila ao lado da porta. Os alunos estavam todos sentados, em silêncio.

Encaminhando a primeira aula da manhã o professor diz: *“peguem o caderno de português, que vou passar uma atividade no quadro para vocês fazerem, em silêncio”*. O professor passou a seguinte atividade de Português no quadro:

1) Separe as sílabas e circule os encontros vocálicos:

- a) biscoito –
- b) saguão –
- c) chapéu –
- d) enxaguar –
- e) domado –
- f) saúde –
- g) passaria –
- h) iguais –
- i) primeiro –
- j) Uruguai –

k) viagem –

l) rainha –

Nesse momento o professor e cacique da aldeia, vira-se e fala: – “*Não sei se não vão vir nos atrapalhar*. Ouvindo-o falar e perguntou-se: “*por que*”? Ele continuou falando: “*morreu uma criança pequena*” (bebê). “*Se eles vierem avisar aqui temos que parar a aula. Vai depender da família, se eles querem esperar ou se vão enterrar já. É criança pequena*”. Curiosamente, foi-lhe questionado: “*Quem é? Filha de quem*”?

Como sempre as crianças estão sempre atentas a conversa dos adultos e rapidamente uma delas respondeu: “*filha da V*”.. O professor complementando a fala da menina falou: “*É filha da V... sobrinha do P*”..

Sabe-se que é costume da comunidade quando morre alguém, nenhum setor da aldeia trabalhar. Nem o Posto de Saúde, nem a Escola, é guardado luto.

Aproveitando a oportunidade, perguntou-se ao professor e cacique: “*Por que parar tudo quando morre alguém*”? Ele sem pensar respondeu: “*Sempre foi assim, é um costume*”.

Encerrando o diálogo, virou-se para o quadro e continuou a escrever a segunda atividade de Português:

2) Passe as seguintes palavras para o plural:

a) sala –

b) flor –

c) música –

d) dor –

e) pessoa –

f) mulher –

g) primo –

h) menino –

i) fruta –

j) doce –

k) pato –

l) alimento –

m) bolacha –

n) refeição –

o) animal –

- p) mar –
- q) ilha –
- r) carta –
- s) caneta –
- t) caderno –

Então, o professor passou nas carteiras, olhando o caderno dos alunos. Nisso ele vai apressando-os: – *“faça J, você está na primeira ainda (ele quis dizer questão) faça. Levaram dois para o hospital essa noite”*. Como nada se sabia a princípio, foi-lhe perguntado: *“quem”*? Ele continuou: *“Essa que o bebê morreu, por primeiro. E agora de madrugada outra que também teve neném. O motorista não dormiu nada essa noite. Ontem os guaranis acabaram lá (encontro de pajé para batizar e atribuir nome indígena aos bebês batizados no sábado à noite, na parte da aldeia que faz divisa com Santa Catarina). Foi levar elementos (pajé na Aldeia de Palmeirinha) e voltou de madrugada. Daí o chamaram (ligaram) para ir levar a mulher para o hospital. Ele levou, depois ligaram para ele levar uma para acompanhar. Depois ligaram de novo para levar outra mulher ganhar nenê”*.

Não é comum o professor Cacique comentar acontecimentos da aldeia com os não-indígenas. Ficou-se surpresa com o diálogo rápido iniciado por ele. Assim como iniciou, terminou. Afastou-se e dirigiu-se até a mesa dele e fez a chamada dos alunos. Chama baixinho um por um.

Enquanto isso um aluno falou: *“o São Paulo perdeu! professora, você torce para quem? Eu torço para o São Paulo”*.

Então, respondeu-se que era flamenguista. Ele sorriu e continuou falando: *“o meu time está com 56 pontos”*. O menino continuou: *“com quantos pontos ele está”*? (Ele se referia à pontuação do Flamengo). Respondeu-se rapidamente: *“que não se sabia”*.

Nisso o professor apressa o aluno J, porque ele está atrasado e nada copiou. Em silêncio, uma aluna vai até o quadro e faz o primeiro item da atividade.

Para fazer a atividade o professor disse: *“separem em sílabas as palavra”*.

Separou as sílabas das palavras e circulou o encontro vocálico da palavra *saguão*: sa – guão. Os alunos continuam resolvendo as atividades no quadro e o professor auxiliando.

O professor disse: *“A palavra porcaria – por é junto; ca separado; ria também é separado”*.

O aluno faz a palavra saúde, separa errada na primeira vez. Erra na segunda, com o auxílio do professor depois ele acerta. Mas o aluno não consegue identificar seu encontro vocálico.

O professor manda o próximo aluno ir ao quadro, fazer a atividade com a palavra *iguais*, na primeira vez o aluno erra. Na segunda vez também. Com isso o professor disse: “*i é separado, guais tudo junto.*”

Outro aluno continua no quadro resolvendo outra palavra – *primeiro* – separar e circular os encontros vocálicos. Percebe-se claramente que o aluno não sabe o que é encontro vocálico.

O professor orienta o aluno que esta no quadro dizendo: “*Tem que circular todas as vogais, ali você deixou uma. Você tem que circular todas. O S não é vogal*”. O menino senta.

O professor manda outro aluno ao quadro dizendo: “*vá lá você de novo e já faça o restante para ir adiantando...*”

O menino pensa que é para fazer o próximo exercício escrito ao lado na lousa, mas ainda faltavam dois itens da separação de sílabas e do encontro vocálico. O menino disse: “*Eu não alcanço lá em cima, cadê aquela cadeirinha...*” O professor sai rapidinho lá do fundo da sala e vai até ao lado do aluno e disse: “*Não é lá em cima é aí do lado*”. O menino olhou para o professor e disse: “*Ah é...*”

Ele faz o exercício anterior separando em sílabas a palavra *viagem* e circulou o encontro vocálico. Com a palavra *rainha* ele fez a mesma coisa.

Nesse momento chegou alguém na porta e falou com o Cacique... Ele saiu da sala...

As crianças continuaram as atividades no quadro e falam ao mesmo tempo de futebol. Nisso um menino vem mostrar um chaveiro do São Paulo. E outro menino disse: “*Esse time aí ganha do teu*” (pois havia dito no início da aula que torcia pelo Flamengo). Os dois meninos que cantam a música continuam falando da música.

Nesse momento outro menino diz: – “*Eu sou corintiano*”. Outro fala também: “*Eu sou Flamengo, professora*”. Em seguida outro diz: “*professora, meu pai é flamenguista*”.

As crianças continuavam colocando as palavras no plural. Colocaram uma cadeira em frente ao quadro, para resolver a atividade. Quando a atividade esta no alto do quadro eles subiam em cima da cadeira, quando esta muito abaixo eles sentam.

O professor chama a atenção do menino que caminha na sala dizendo: “*sente lá na tua carteira e termine o que estava fazendo, porque vou deixar você sem recreio*”.

Uma aluna levantou-se da carteira e foi até o professor dizendo: “*professor, meu caderno de ciências acabou. Posso ir buscar um lá na secretaria*”?

O professor olhou para ela e disse: *“Já acabou de novo, não sei se vai ter. Mas vá”*.

Nesse momento tocou o sinal do intervalo para o lanche. O professor disse aos alunos: *“guardem seu material na mochila, e vamos saindo devagar”*.

A aula de Português foi encerrada tranquilamente. Após o recreio os alunos tinham aula de Educação Física.

3.1.2.1.1 Planejamento Educacional

Seguindo o critério previamente estabelecido no início da pesquisa quanto aos quesitos da geração dos dados buscaram-se no Planejamento Educacional subsídios através dos documentos oficiais da escola para dar continuidade à investigação. De acordo com o planejamento os conteúdos propostos para o terceiro seguem descritos abaixo:

- Leitura e produção de textos de vários gêneros (literários e informativos);
- Classificação de palavras quanto ao número de sílabas;
- Acentuação de palavras paroxítonas;
- Plural e singular;
- Grau do adjetivo;
- Locução adjetivo;
- Pontuação: uso das reticências.

Constava no planejamento para o quarto bimestre:

- Leitura e produção de textos de vários gêneros;
- Pronomes pessoais do caso reto;
- Pronomes pessoais do caso oblíquo;
- Flexão do substantivo quanto ao número/ numeral;
- Infinitivo e conjugação verbal.

Complementando a pesquisa documental, verificou-se através da análise do Planejamento Educacional que o conteúdo sobre encontros vocálicos, que havia sido trabalhado na aula de Português estava previsto para o terceiro bimestre de acordo com a programação dos conteúdos expostos acima.

Mesmo constando no planejamento para o terceiro bimestre, ele foi trabalhado em meados do mês de novembro já no 4º bimestre, não seguindo o previamente estabelecido de acordo com as unidades do livro didático.

3.1.2.1.2 Diário de Classe

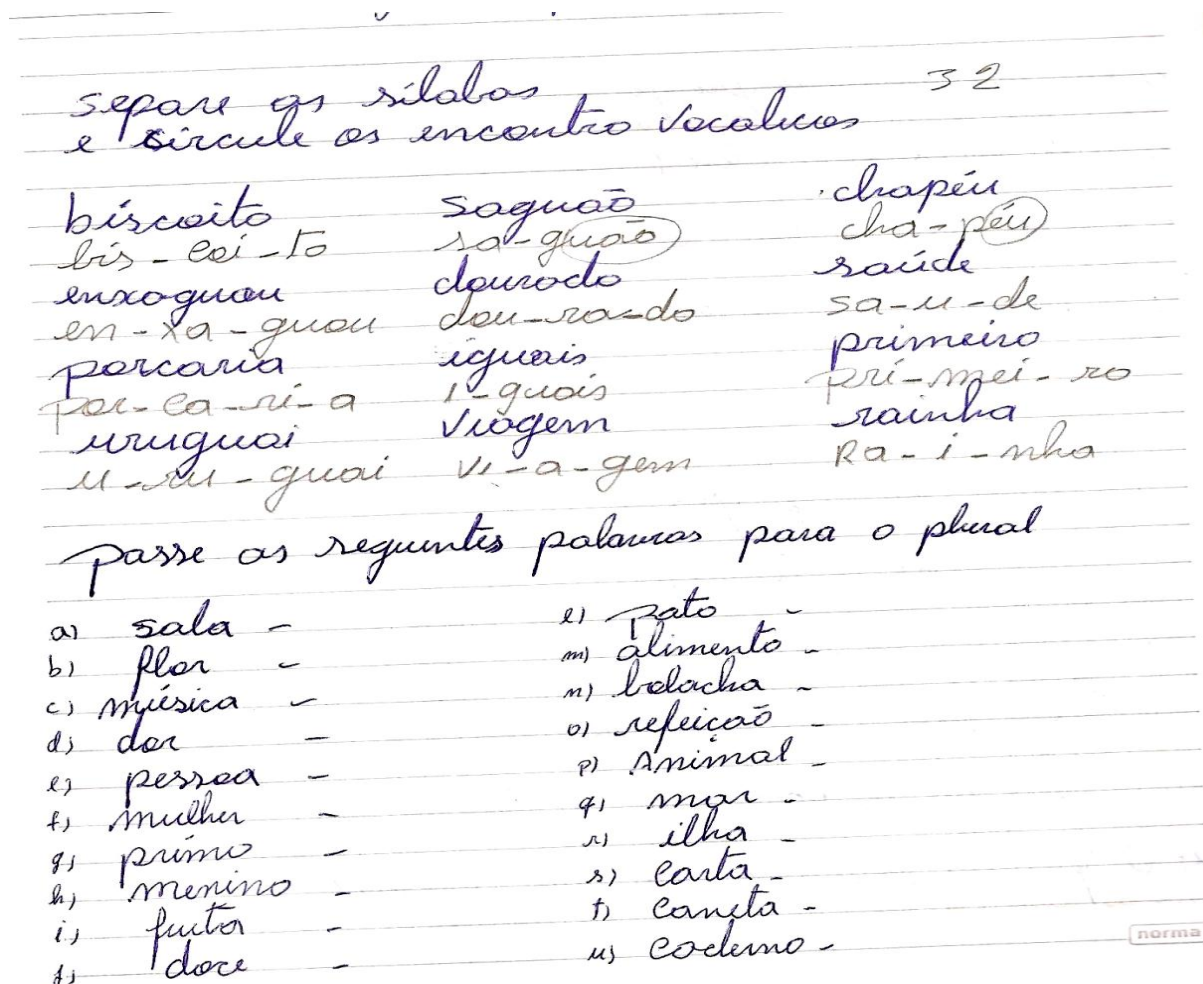


Figura 10: Aula de Português
Fonte: Diário de Classe

Continuando a pesquisa documental buscaram-se informações sobre o conteúdo do diário de classe do professor Norriga. Observou-se no documento que a aula estava preparada com antecedência, mas foi preciso buscar o livro didático para verificar o texto que norteava a atividade. Ainda, no diário de classe, havia uma atividade de interpretação de um texto, em uma sequência, e que estava marcada inclusive a página 139 do livro didático de Língua Portuguesa.

Percebeu-se que nesta aula o professor não utilizou o texto do livro didático para fundamentar as atividades trabalhadas no decorrer da aula. Na sequência do diário, a próxima atividade tratava de ditongo e tritongo.

3.1.2.2 Observação da Aula de Matemática

Solicitada autorização do professor para entrar e observar mais uma aula para compor o diário de campo de pesquisa, entrou-se à sala e sentou-se na primeira carteira da fila, próxima à porta.

No fundo da sala estava o professor, sentado em uma carteira muito sério e em silêncio. As crianças estavam sentadas, mas inquietas, aguardando a iniciativa do professor em ministrar a aula do dia.

Nesse momento ele se levantou e se dirigiu até sua mesa. Pegou seu diário de classe, folheou-o e dirigiu-se aos alunos dizendo: “*crianças, peguem seu caderno de Matemática. Hoje nós vamos trabalhar com fração*”.

No acompanhamento cotidiano das horas atividades dos professores, há a preocupação em se inteirar sempre do conteúdo que está sendo trabalhado na sala. Se ele planejou com antecedência suas aulas. Se ele precisa de auxílio prévio no desenvolvimento de alguma atividade, de alguma explicação quanto ao método que irá utilizar em sala.

Também é comum durante esses momentos, a troca de ideias sobre a utilização de que material concreto utilizar para ensinar melhor Matemática.

No caso das frações, durante a conversa anterior, foi-lhe sugerido que empregasse garrafas descartáveis para trabalhar um inteiro, um meio, dois terços enchendo ou esvaziando ou cortando o litro na medida da necessidade da representação da fração. Recomendou-se também que trabalhasse com caixas de ovos.

Ele iniciou as atividades planejadas no diário de classe com base na nona unidade do livro didático de Marília Centurion²⁰, conforme segue abaixo:

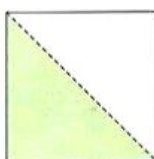
²⁰ CENTURION, Marília. **Porta Aberta de Matemática**. São Paulo: FTD, 2005.



Frações do inteiro

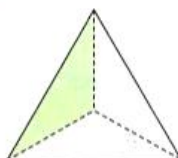
I As figuras foram divididas em partes iguais. Que parte da figura foi pintada de verde:

- a) a metade, a terça parte ou a quarta parte?



A METADE É
O MESMO QUE
 $\frac{1}{2}$ DA FIGURA.

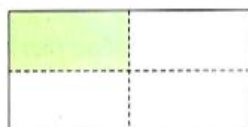
- b) a metade, a terça parte ou a quarta parte?



A TERÇA
PARTE É IGUAL
A $\frac{1}{3}$ DA
FIGURA.



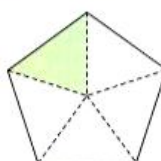
- c) a terça parte, a quarta parte ou a quinta parte?



A QUARTA PARTE PODE
SER INDICADA POR $\frac{1}{4}$
DA FIGURA.



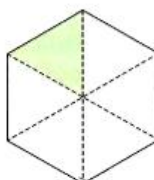
- d) a terça parte, a quarta parte ou a quinta parte?



QUANDO FALAMOS
EM QUINTA PARTE,
É O MESMO QUE $\frac{1}{5}$
DA FIGURA.



- e) a quinta parte, a sexta parte ou a sétima parte?

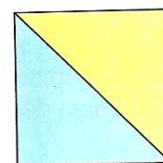
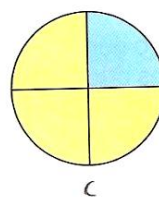
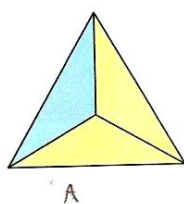


A SEXTA PARTE
É O MESMO QUE $\frac{1}{6}$
DA FIGURA.



3 Cada figura foi dividida em partes iguais. Qual a figura em que a parte pintada de azul representa:

- a) $\frac{1}{2}$ ou a metade dela?
 b) $\frac{1}{3}$ ou a terça parte dela?
 c) $\frac{1}{4}$ ou a quarta parte dela?



4 Uma fração pode indicar mais de uma parte de uma figura que foi dividida em partes iguais.



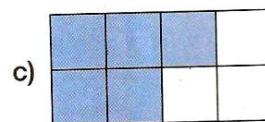
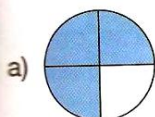
$\frac{2}{5}$



A FIGURA FOI DIVIDIDA EM 5 PARTES IGUAIS. DUAS DAS CINCO PARTES ESTÃO PINTADAS DE VERMELHO.

DIZEMOS QUE $\frac{2}{5}$ DA FIGURA ESTÁ PINTADA DE VERMELHO.

Que fração de cada figura está pintada de azul?



4 Em cada figura, que fração representa a parte pintada de amarelo? Essa fração representa mais da metade, menos da metade ou exatamente a metade da figura?

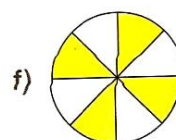
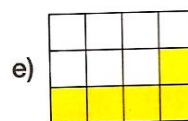
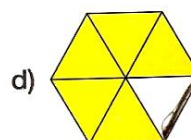
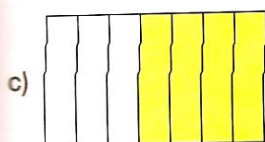
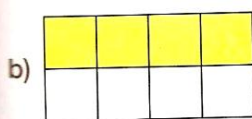
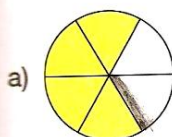


Figura 11: Atividades do livro didático de Matemática
 Fonte: CENTURIÓN, 2005.

O professor explica lentamente sobre a atividade que está no quadro, passando um exemplo de como deverão ser resolvidas essas atividades de frações.

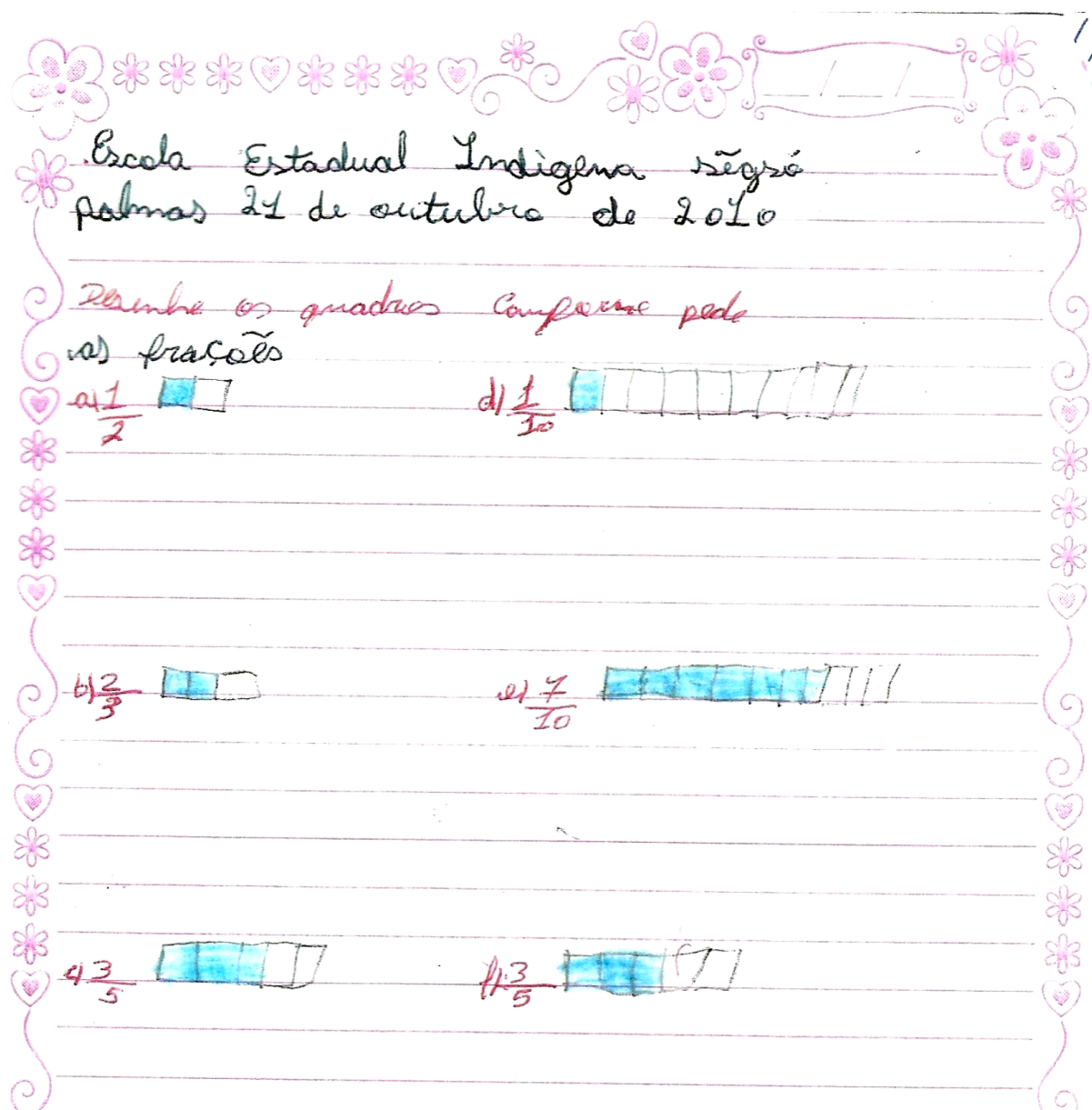


Figura 12: Atividade de matemática sobre frações
Fonte: Caderno de um aluno

Na explicação ele diz aos alunos: “o número que está embaixo é a quantidade de quadrinhos que vocês têm que fazer, e o número que está em cima é a quantidade de quadrinhos que vocês têm que pintar para representar se é um terço, um meio, dois oitavos”.

Um aluno ansioso com a atividade diz: “eu não sei fazer, não vou fazer”. O professor rapidamente vai até a carteira dele e diz: “quero ver teu caderno, você nem copiou tudo ainda, não vai saber fazer mesmo, desse jeito”. “Termine de copiar”.

Passou de carteira em carteira para ver quem tinha terminado de copiar. Aguardou mais dez minutos e voltou a dizer: *“copiem que quero explicar, senão vai acabar a aula e não vou poder explicar essa matéria”*.

Uns minutos a mais e os alunos foram concluindo a cópia da atividade do quadro. Nesse momento uma menina disse: *“professor, nós já terminamos”*. Em seguida o professor que aguardava alguns alunos concluírem a atividade que estava transcrita no quadro disse: *“agora prestem atenção, vou explicar como que é para vocês fazerem esse exercício”*.

O professor diz: *“silêncio crianças, vou explicar como é para vocês fazerem a atividade. Olhem na letra (a) na atividade do quadro. Um meio representa metade da figura, então vocês dividem em duas partes. A parte de cima é o numerador que indica o número de partes que deve ser pintadas. O denominador é o que dá nome a fração”*. Na letra (a) que número que está em cima? Nisso os alunos responderam: *“um”*.

O professor orientou os alunos dizendo: *“então é esse o número de quadrado que vocês têm que pintar. Vão fazendo esse e tentem realizar os outros”*.

Percebeu-se que a explicação que o professor deu sobre a quantidade de quadrados que deveriam ser pintados, não foi suficiente para o entendimento das crianças sobre o conteúdo.

Houve falta da utilização de materiais concretos na aula para despertar o interesse dos alunos quanto ao real significado da fração e sua utilização na vida cotidiana.

As crianças continuaram tentando fazer as atividades que estavam no quadro. Um aluno perguntou *“professor, porque vai número por cima e debaixo? Como que eu sei quantos quadradinhos tem que pintar”*.

O professor que esta no fundo da sala vem lentamente até o quadro e repete a explicação: *“A parte de baixo indica o número de quadros que temos que desenhar e o número de cima a quantidade de quadradinhos que temos que pintar. Pensem se vocês tivessem um chocolate em barra, já comeram um”? Algumas crianças se olharam e responderam dando risadinhas: “já”!* O professor continuou a explicação: *“as barronas tem vários quadrados que é o número de baixo, pode ser 10 quadrados. Se você tirar um quadrado vai ficar um décimo, se você comer três quadradinhos da barra de chocolate fica três décimos. Venha no quadro I. faça o primeiro, daí vocês aprendem fazer”*.

O aluno levantou-se da carteira e foi até ao quadro e pintou um quadradinho que representou um meio. Terminando ele perguntou: *“professor é assim”? O professor respondeu: “é assim mesmo. Venha você M. faça o outro”*.

Assim, um a um, os alunos foram até ao quadro e resolveram as atividades que envolvia frações.

Próximo ao intervalo os alunos ficaram impacientes e falavam o tempo todo. O professor fala mais alto e quer que eles copiem. Ele disse: *“quem não copiar o que está no quadro, as frações que foram corrigidas, não sairá para o recreio”*.

Em seguida o professor passou de carteira em carteira vendo quem ainda não tinha corrigido as atividades, reforçando o recado: *“copiem certo do quadro, quem não copiar não sai”*.

Bateu o sinal, as crianças se agitaram alguns levantaram, outras não. Nisso o professor disse: *“só sai quem eu mandar, depois que olhar o caderno de novo”*. Ele passou carteira por carteira novamente e dizia: *“pode sair”*. Com isso todos os alunos concluíram a atividade e a correção e saíram para o lanche, encerrando a aula de Matemática. Após o intervalo o professor tinha hora-atividade.

3.1.2.2.1 Planejamento Educacional

O planejamento educacional apresenta a organização dos conteúdos divididos em bimestres para todo o ano letivo. Percebeu-se que a organização dos conteúdos esta sensivelmente atrelada às unidades do livro didático de Matemática. Essa vinculação dos conteúdos do livro didático ao planejamento educacional promove a sequência destes, facilitando ao professor a condução da disciplina, não se excluindo conteúdos básicos que são pré-requisitos para os mais complexos na medida em que o aluno avança na série escolar.

O planejamento educacional apresentou os conteúdos ordenados assim:

- Frações do inteiro;
- Frações equivalentes;
- Comparando frações;
- Adicionando e subtraindo com frações;
- Números com vírgula: os décimos;
- Números com vírgula maiores que A;

Após análise documental do conteúdo do planejamento educacional de Matemática, percebe-se que o professor buscou seguir o planejamento seguindo a sequência do livro didático previamente estabelecido no início do ano.

3.1.2.2.2 Diário de Classe

Para que os dados tivessem consistência foi dada a continuidade na busca dos documentos do professor Norrigha, analisando o conteúdo do diário de classe no dia da aula de Matemática do quarto bimestre.

Vale salientar que alguns dias antes, indo ao refeitório da escola e o professor estava sentado, com o livro didático de matemática na mão. Como de costume, foi-lhe perguntado se estava tudo bem e se precisava de ajuda. Ele sorriu e disse que estava organizando uma aula de matemática sobre frações. Com ele e passou-se a discutir o conteúdo tendo como base a nona unidade do livro didático.

Durante a conversa algumas anotações foram feitas no diário dele e deixadas algumas sugestões para que ele utilizasse material reciclável como garrafa pet, caixas de ovos para desenvolver as atividades em sala com as crianças.

Para um melhor entendimento das sugestões para a aula sobre frações segue abaixo, após a anotação da página 184 do livro, imagem do diário de classe de matemática do professor.

Escreva 10 números pares e 10 impares.

Eu preciso comprar uma televisão 29 polegadas
 e eu tenho notas de 100 reais, 50,00 reais 20,00 reais 10,00 reais
 5,00, 2,00 e 1,00 50,25 10 1 centavos
 A televisão custa 678,45 centavos
 De notas eu vou pagar para obter este valor?

8/08

frações do inteiro

$\frac{1}{1} - \frac{1}{2} =$

- Adição -
 - Com exercícios com as figuras e cores

$\frac{1}{10} + \frac{3}{10} = \frac{4}{10}$

$\frac{3}{3} + \frac{2}{2} = 5$

$\frac{10}{10} - \frac{3}{10} = \frac{7}{10}$

$\frac{4}{12} - \frac{2}{12} = \frac{2}{12}$

Desenhe as frações conforme mostra as frações e
escreva as frações como se lê.

$\frac{1}{2}$ um meio	$\frac{7}{4}$
$\frac{2}{3}$ dois terços	$\frac{3}{7}$
$\frac{2}{5}$	$\frac{3}{8}$
$\frac{3}{7}$	$\frac{6}{8}$
$\frac{4}{6}$	$\frac{9}{10}$
$\frac{4}{9}$	$\frac{5}{9}$
$\frac{5}{6}$	$\frac{7}{9}$

Desenhe 1 litro com 5 frações 5 =

a) 5 - 1 =

b) 5 - 3 =

c) 5 - 2 =

d) 5 - 4 =

e) 5 - 5 =



Figura 13: Atividades de Matemática
Fonte: Diário de Classe do professor

O diário de classe torna-se um instrumento rico em informações sobre a intenção e a prática docente do professor, na medida em que se evidencia a sequência do planejamento educacional e a aplicação de conteúdos básicos de Matemática para os anos iniciais.

3.1.2.3 Observação da Aula de Ciências

Esta aula teve início após o intervalo, consistindo-se nas duas últimas aulas do dia. Adentrando-se à sala ao mesmo tempo em que os alunos, sentou-se na primeira na primeira carteira na fila ao lado da porta.

O professor também entrou e falou aos alunos: *“vão sentando, e peguem o caderno de Ciências. Hoje a aula é continuação da semana passada”*. Nisso foi verificado no horário individual que cada professor regente possui, para facilitar a organização individual dele na sala quanto à quantidade de aulas que ele deve trabalhar de Português, de Matemática, de Ciências e das demais disciplinas. Realmente, a última aula de Ciências que ele ministrou foi na semana anterior, no mesmo dia da semana. O professor diz: *“a atividade é continuação da aula do dia 16 de novembro”*.

Uma aluna diz: *“eu já tenho”*. O professor deixa passar despercebida essa observação da aluna e foi passando a atividade no quadro. Outra aluna também reafirma o que a menina tinha dito: *“você passou isso semana passada, eu já tenho. Não vou copiar”*.

Nesse momento percebe-se que quem estava presente na aula da semana passada já tinha copiado toda a atividade, só não a copiara quem tinha faltado à aula. Conclui-se, com isso, que a atividade era a mesma da semana anterior. Ele repetiu duas semanas seguidas o mesmo conteúdo de Ciências.

Mesmo assim o professor seguiu e passou toda a atividade no quadro:

3) Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- (1) animais carnívoros
- (2) animais mamíferos
- (3) animais herbívoros
- (4) animais ovíparos

- () se alimentam de leite
- () põem ovos
- () se alimentam de carne
- () se alimentam de ervas

Responda:

- 4) Como as pessoas podem economizar água?
- 5) Em sua comunidade a água é tratada?
- 6) Cite o nome de 3 vegetais que comemos que sejam:
 - frutos
 - folhas
 - sementes

7) Faça o desenho de uma árvore e indique com setas as folhas, flores, frutos, raiz.

Lentamente o professor foi passando as atividades no quadro com o auxílio do diário de classe dele. Algumas crianças, as que faltaram na aula da semana na semana passada, copiaram a atividade. Aqueles que estavam na aula na semana anterior estavam brincando entre si. Falavam baixinho e davam risadinhas tímidas.

O professor virado para o quadro dizia aos alunos: *“copiem o que está no quadro. Ainda mais aqueles que faltaram semana passada na aula. Por que na semana que vem eu vou dar uma provinha”*.

Em seguida o professor inicia a explicação sobre as atividades passadas no quadro. O professor leu e conversou com os alunos sobre a atividade, explicando: *“por que você não fez ali no começo aqui, depois você faz a 2, 3, 4. Você fez errado. O professor se detém no caderno do aluno K”*. Continuou e perguntou ao aluno: *“D. terminou já? N. se você não terminar! Termine já! E o M. terminou? Termine já”*! Dizendo isso se dirigiu até o fundo da sala e sentou-se sobre a carteira no final da sala. As crianças conversam, um aluno diz: *“É para copiar, vou riscar tudo”*! Alguns alunos continuam fazendo a atividade.

O professor seguiu a aula dizendo: *“D vá lá e numere um daqueles lá”*. Falando sobre a atividade número 3. Continuando a aula o professor falou: *“Qual desses aí é o número 1. Do que ele se alimenta”*:

- de leite
- ovos
- de carne
- de ervas.

Professor perguntou: *“D você tem que responder o número 1. Do que será que os animais carnívoros se alimentam? O que que vocês acham? De carne?”*

A aluna foi ao quadro e relacionou a 2ª coluna de acordo com a 1ª. O professor mandou o M. ir ao quadro. Ele vai e responde rapidamente e senta. Ele chamou a K e disse: *“K a quatro. Como as pessoas podem economizar água?” “Responda”*, disse o professor.

A aula foi passando e o professor perguntou para os alunos: *“Em sua comunidade a água é tratada?”*

Os alunos responderam em coro: *“sim”*. O professor questionou sobre a questão que trata sobre como economizar água. Ele dialogou com os alunos perguntando: *“Lá na tua casa tem torneira? O que você tem que fazer? Deixar aberta?”* Alguns alunos responderam: *“Não,*

tem que deixar tampada". O professor perguntou: "*você fez no caderno*"? A aluna K respondeu: "*Sim*".

O professor mandou os demais alunos responderem as questões que faltavam no quadro. Ele apressa o aluno M. dizendo: "*Você tem que apressar, não pode ficar parado, todo mundo está terminando*". Terminou a correção da atividade. Finalizando a aula o professor perguntou ao aluno: "*Pronto S. terminou*"?

O aluno confirma que concluiu dizendo sim em um balanço de cabeça. O professor percebeu pelo horário que a aula acabara e disse aos alunos: "*corrijam tudo o que está no quadro aí no caderno e estudem para a prova na semana que vem. Estudem os dois últimos pontos que vocês têm no caderno*".

Com isso o professor encerrou a manhã e dispensou os alunos dizendo: "*até amanhã*".

3.1.2.3.1 Planejamento Educacional

Após a observação da aula de Ciências na sala de aula neste dia, partiu-se na busca dos documentos que complementam a análise documental da pesquisa como o planejamento educacional. Durante a leitura encontrou-se assim distribuído os conteúdos referentes ao quarto bimestre:

- Os metais;
- Lixo e reciclagem;
- Energia/eletricidade.
- Biodiversidade
- Órgãos dos sentidos

Observou-se que, o livro didático que o professor havia emprestado, para observar a sequência estabelecida do conteúdo não era o mesmo referencial que constava no planejamento educacional. Com isso foi necessário que se voltasse a conversar com ele, regente para verificar qual foi o livro utilizado como apoio pedagógico além do que ele tinha emprestado. Houve divergências entre os conteúdos apresentados no planejamento educacional e os apresentados no livro didático, deixando claro que o professor utilizou mais de um livro para organizar o conteúdo de Ciências da terceira série.

Após verificar o conteúdo do outro livro didático de Ciências²¹, percebeu-se que realmente ele se utilizou de outro livro como complemento de conteúdo.

Entende-se que a busca de complementação de conteúdos, em outros materiais de apoio didático pedagógico, enriquecem a prática pedagógica do professor diversificando as atividades.

3.1.2.3.2 Diário de Classe

Na busca dos documentos para complemento da análise, encontraram-se registros no diário de classe do professor com atividades recentes relativas a esta aula de Ciências. O registro estava sem data e na última folha. Anterior a atividade, que o professor passara aos alunos, havia outras atividades que seguiam uma numeração crescente, sendo que a que ele passou no quadro começava com a de número três e não estava vinculada ao texto que antecedia essas atividades no diário de classe do professor Norrigha.

3.1.2.4 Observação da Aula de Geografia

Neste dia, a aula do professor Norrigha iniciou às nove horas e dez minutos da manhã, depois da aula de Educação Física, ministrada por outra professora graduada na área específica.

Bateu o sinal e o professor se dirigiu até a sala de aula. As crianças estavam agitadas depois da aula de Educação Física. A escola não dispõe de espaços apropriados para aulas fora da sala, então a professora alterna, às vezes no corredor e quando o tempo está bom leva os alunos para o campo de futebol, deixando-os satisfeitos.

O professor inicia a aula dizendo: *“Bom dia crianças. Hoje temos que trabalhar com Geografia. Vou distribuir os livros didáticos. Abram na página 72”*.

O texto de trabalho dessa aula foi “Trabalhar no campo”²².

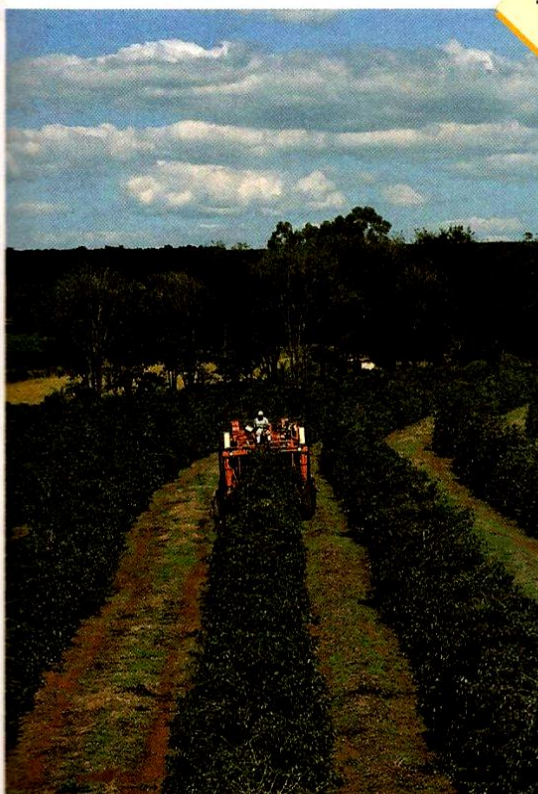
²¹ NIGRO, Rogério G. **Livro Didático de Ciências**. São Paulo: Ática, 2004.

²² LIMA, Mirna. **Porta Aberta: Geografia**. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Porta Aberta).

Trabalhar no campo

A agricultura, a pecuária e o extrativismo são atividades desenvolvidas no campo.

Na **agricultura**, as pessoas preparam a terra, plantam e colhem.



As plantações exigem cuidados especiais: adubos, controle contra **pragas**, **canais de irrigação**. Na foto, colheita de café feita com a utilização de maquinário, em Araguari, estado de Minas Gerais, 1993.



Hoje, em muitas propriedades, o trabalho de preparar o terreno e fazer a semeadura é feito por máquinas, como no caso desse plantio de soja, em Terra Roxa, estado de São Paulo, 1999.

Fotos: Delfim Martins/Pulsar

Miniglossário

pragas: animais ou doenças que atacam as plantações.

canais de irrigação: canais artificiais por onde corre a água para molhar os terrenos de cultivo.

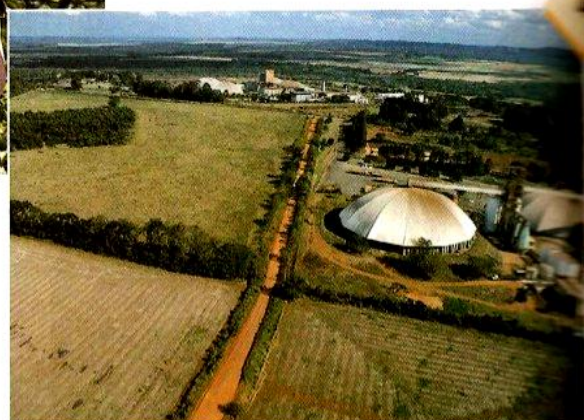
3



Juan Pratginestós/N. Imagens

Em várias propriedades, a colheita ainda é manual, embora também já existam máquinas que façam esse trabalho. A foto mostra uma colheita manual de café, em Cristalina, estado de Goiás, 1990.

Muitas propriedades agrícolas já fazem o beneficiamento dos produtos, isto é, retiram as cascas dos grãos, fazem a seleção dos melhores frutos e armazenam a colheita, como nesta agroindústria, em Ponta Grossa, estado do Paraná, 1995.



O trabalho de criar o gado é chamado **pecuária**. Ele é realizado por vaqueiros, peões, pastores, que se dedicam à criação dos animais, e pelos médicos veterinários, que cuidam da saúde dos diversos tipos de gado.

Bois, vacas, touros, porcos, carneiros, jumentos, mulas, cavalos e éguas, búfalos, cabras e bodes compõem os diferentes tipos de gado.

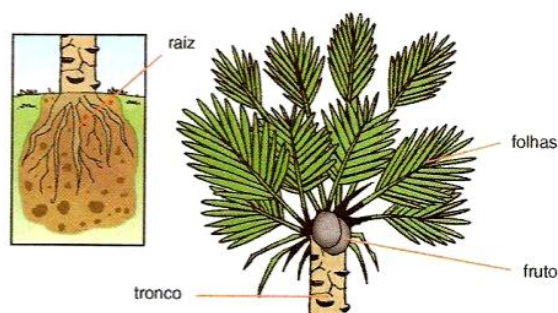


Delfim Martins/Pulsar

Em algumas propriedades, os animais são criados soltos no pasto. A foto mostra gado nelore, em Mineiros, estado de Goiás, 2002.

Há também outros tipos de criação de animais, como a avicultura (criação de aves), a ranicultura (criação de rãs), a apicultura (criação de abelhas), a sericicultura (criação de bichos-da-seda).

Extrativismo é o trabalho de coleta ou extração de vegetais, minerais e animais. Nas florestas e matas pratica-se o extrativismo vegetal, isto é, a coleta do tronco – para o aproveitamento da madeira –, das folhas, dos frutos e das sementes.



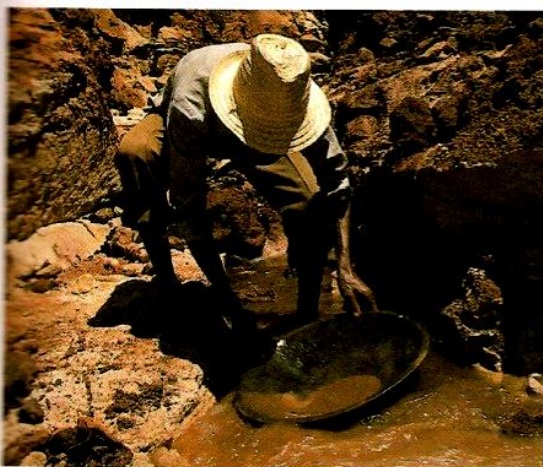
A carnaúba fornece as folhas, das quais se faz a cera; o tronco, do qual se aproveita a madeira; a raiz, com que se fazem remédios; o fruto, que é usado como alimento para os animais.

Mineiros e garimpeiros retiram minérios do solo, do subsolo ou dos rios. Esse trabalho é feito em **minas a céu aberto**, **minas subterrâneas** ou no leito de rios. É por meio da mineração que se realiza o extrativismo mineral.



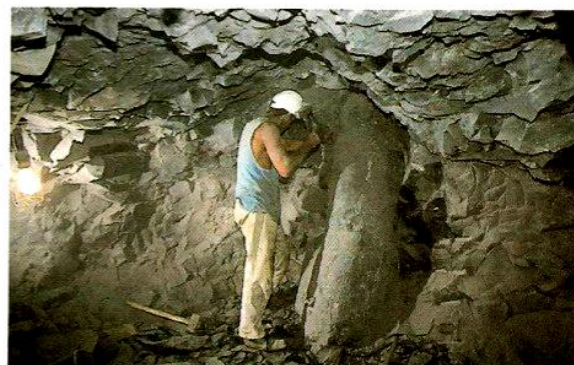
Ricardo Azoury/Pulsar

Extração de minério de ferro a céu aberto em Carajás, estado do Pará, 1999.



Maurício Bimmetti/Pulsar

Garimpo de diamante, na Chapada Diamantina, estado da Bahia, 1992.



Delfim Martins/Pulsar

Extração de ametista, em Ametista do Sul, estado do Rio Grande do Sul, 1988.

Miniglossário

minas a céu aberto: minas que ficam na superfície do solo.

minas subterrâneas: minas que ficam embaixo da superfície do solo.



Figura 14: Texto: Trabalhar no campo
Fonte: LIMA, 2005.

O professor convidou os alunos para lerem coletivamente o texto: *“Procurem a página 71 do livro e leiam juntos comigo”*. Alguns alunos liam mais alto, outros mais baixos e assim leram ponto a ponto todo o texto.

Assim que os alunos concluíram a leitura o professor perguntou em tom de voz mais alto: *“quem lembra qual é a atividade que o homem que trabalha no campo faz? Quem sabe? Alguém lembra?”*. Os alunos inquietos nas carteiras olharam-se entre si e disseram: *“planta comida pra nós comer”*. O outro complementa: *“arroz, feijão, milho para fazer piixé”*. Outro aluno completou dizendo: *“hum, que vontade de comer milho bem docinho, não é professor?”*

Neste momento o professor se manifestou dizendo: *“com o milho dá para fazer piixé, que é uma comida nossa, com milho socado com açúcar no pilão, milho assado na brasa, milho cozido na panela. Muito bom”*.

Ficou-se encantada observando a expressão do professor indígena dialogando com os alunos sobre as comidas típicas deles. Neste momento, o professor seguiu a aula dizendo: *“no campo além de plantar comida, que é a agricultura que fala no livro, também dá para criar gado. Lembra que nós temos bastante gado nos quatro alqueires? É a pecuária que fala no livro.*

As crianças ouviram a fala do professor que também era Cacique da aldeia em silêncio. Neste momento ele solicitou: *“criançada, agora copiem o questionário do quadro. Quero todos copiando”*.

A aula transcorreu em silêncio. O professor escreveu as seguintes questões no quadro:

Responda as questões:

- 1) Como é chamado o trabalho de criar o gado?
- 2) Quem realiza esses trabalhos?
- 3) Que tipo de médico cuida desses animais?
- 4) Esse médico cuida de que tipo de animais?
- 5) A foto mostra que tipo de raça de gado?
- 6) O que é avicultura?
- 7) O que é ranicultura?
- 8) O que é apicultura?
- 9) O que é sericultura?
- 10) O que é extrativismo?

O professor solicitou aos alunos para que façam “resposta longa nas questões”.

Leu uma questão e encaminhou a resposta, dizendo que *“quanto maior a resposta da questão melhor”*. As crianças vão fazendo lentamente. O professor sentou ao fundo da sala, folheando o livro didático.

Uma aluna se levanta da carteira e fala em tom baixo com o professor, tanto que não se pode ouvir a pergunta ou a dúvida dela.

As crianças fizeram a atividade, alguns se aproximaram do professor, com o caderno para ver se o que fizeram estava certo, mas sempre em silêncio.

Lentamente uma aluna se aproximou e disse: *“Eu nem achei essa número quatro ainda*. A questão tratava sobre qual era o médico que cuidava dos animais.

Lendo um parágrafo do texto para ela. *“O trabalho de criar o gado é chamado ‘pecuária’. Ele é realizado por vaqueiros, peões, pastores, que se dedicam à criação dos animais e pelos médicos veterinários, que cuidam da saúde dos diversos tipos de gado”*. Após a leitura é-lhe perguntado: *“qual é o nome do médico que cuida dos animais”*? Aluna respondeu: *“Veterinário”*. Da mesma maneira que chegou, ela saiu e foi para a carteira responder a questão no caderno.

O professor atende os alunos calmamente, falando em tom baixo, quase não se escuta. As crianças falam sobre as perguntas do texto, baixinho. O professor disse: *“N. vá lá ao quadro e faça a 2...”* (ele quis dizer responda a questão 2).

A aluna vai ao quadro e responde a questão, copiando do caderno. Ela escreve a resposta e quando está quase concluindo o professor diz: *“até aí está bom, coloque ponto...”*. A menina colocou ponto de interrogação e diz: *“é esse”*? O professor diz: *“não, é ponto final”*.

Nesse momento toca o sinal para o recreio. Todos saem lentamente da sala.

Retornando à sala após o recreio, o professor disse aos alunos: *“sentem e vamos continuar fazendo a atividade. Tem que acabar isso logo”*. O professor mandou uma aluna ir ao quadro responder a próxima questão.

A aluna se levantou da cadeira e foi até o quadro, respondendo com uma letra grande e desordenada a atividade. O professor sugere a ela que apague e faça de novo, dizendo: *“Escreva bem legível, para todos entenderem e corrigirem no caderno as respostas”*.

Nesse momento entrou outro professor indígena na sala com um papel na mão. Vai até ao professor (cacique) e fala na língua Kaingang em tom baixo, entrega o papel a ele e sai rapidamente da sala.

As crianças levantam e assim que o professor manda vão até ao quadro para responder a última questão de Geografia. Assim que o aluno responde a questão o professor perguntou: *“então como é chamado o trabalho de criação de gado?”* Os alunos dando risadinhas tímidas, responderam: *“pecuária”*. E o professor continuou: *“quem realiza esse trabalho? Quem M? você não fez aí no teu caderno? Está aí no quadro. Realizado por vaqueiros, peões e pastores”*.

E o professor vai indo animadinho e tocando aula perguntou: *“Que tipo de médico cuida desses animais?”* As crianças responderam: *“Veterinário”*.

Alguém bateu à porta para falar com o cacique, solicitando que ele assinasse os registros de nascimento de duas crianças indígenas recém emitidos pelo chefe da FUNAI, no escritório da aldeia. Ele pegou os papéis se dirigiu até a mesa do professor, colocou os óculos que estavam pendurados no pescoço, sentou-se e assinou os documentos, voltou até a porta e em silêncio entregou os documentos, retornando à aula.

Prosseguiu a aula e disse aos alunos: *“D que raça de gado aparece no pasto da figura do livro? Responda D está escrito lá no quadro e você fez no caderno. A aluna não respondeu. Nesse momento, outro aluno respondeu: “Nelore”*.

O professor seguiu perguntando: *“O que você fez na número 6? O que é ranicultura M?”* O aluno olhou, sorriu e falou: *“Criação de rã”*. E o professor seguiu perguntando: *“O que é apicultura?”* Outra criança respondeu: *“Criação de abelhas”*. Indo adiante o professor falou: *“Vocês terminaram tudo, não ficou nenhuma sem responder? Tem mais quatro para vocês responderem então”*. O professor dá continuidade à atividade no quadro. Logo um aluno questiona: *“Quantas ainda?”* E o professor respondeu: *“É quatro só, copiem”*.

- 11) Para que serve a folha da carnaúba?
- 12) O que é feito do tronco da árvore?
- 13) A raiz é aproveitada para fazer o quê?
- 14) O fruto serve para fazer o quê?

Enquanto o professor foi passando no quadro, uma aluna chamou o professor e disse: *“eu não tenho caneta”!* E o professor perguntou: *“E a tua caneta está aonde?”* Enquanto isso outra aluna falou: *“professor o que vamos fazer?”* Ele falou: *“bem ligeirinho”*.

E a aluna que estava sem caneta disse: *“Ah professor,”* a mesma aluna diz: *“essa caneta é emprestada, para colega que estava sem caneta”*. Alheio a fala dos alunos o

professor seguiu perguntando: *“O que é feito da folha da carnaúba”*? Ao mesmo tempo a aluna disse: *“me empesta”*, ela pegou o lápis do colega.

Os alunos conversam e não resolvem a atividade. O professor se exalta, dizendo: *“K sente lá”*... ele apontava para a primeira carteira da fileira. Ela olhou para ele, levantou e sentou onde ele mandou. A aluna diz: *“está certo”*?

Professor: *“sente lá. M está acompanhando, já fez a primeira, não pode ficar parada não”*.

O professor mandou mais uma aluna ao quadro para responder a próxima questão. Neste momento um aluno diz: *“Não entendo o que está escrito lá”*. O professor questionou: *“O que está escrito lá”*? A menina olhou novamente para o quadro onde ela tinha escrito e falou: *“tronco”*. Ela vai até o quadro refaz a resposta, caprichando na letra. E o professor continuou dizendo: *“G já fez a próxima”*? Sem pensar outra aluna disse: *“Não ainda”*. O professor seguiu: *“N já fez a próxima”*? A menina respondeu: *“Não”*.

Foi ao quadro a S, pois ela já tinha concluído todas as atividades. Vai ao quadro encerrando a atividade de Geografia da manhã. O professor continuou cobrando a atividade do aluno M. Nisso o aluno G diz: *“terminei professor”*.

O professor agitado disse ao aluno: *“G você poderia sentar aqui e apontou para o final da fileira de carteiras”*. O menino que bagunça a aula mudou de lugar em silêncio.

A aula transcorreu tranquilamente. As crianças leram o texto do livro didático, resolveram as atividades que o professor passou no quadro em seu caderno e depois, um aluno após o outro, dirigiram-se ao quadro para fazer e corrigir as questões.

3.1.2.4.1 Planejamento Educacional

Complementando a análise documental, buscou-se no planejamento educacional da disciplina de Geografia da terceira série, o que estava previsto para a referida disciplina no quarto bimestre. O que se encontrou nessa previsão segue assim distribuído:

- Meios de comunicação;
- A indústria, o comércio e os serviços da atualidade.

Observou-se que o professor estava usando dois livros didáticos como apoio para trabalhar a disciplina de Geografia. O conteúdo ora apresentado consta no livro *Porta Aberta de Geografia* de autoria de Mirna Lima, para a 3ª série dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. O outro livro utilizado como apoio pelo professor é o livro *Primeiras Noções de Geografia*²³.

3.1.2.4.2 Diário de Classe

Buscando dados no diário de classe do professor Norriga como complemento da pesquisa, verificou-se que ele tinha anotado a página 72 do livro didático como referência para a resolução das atividades que ele tinha planejado para aplicar aos alunos após a leitura do texto.

As questões relativas à interpretação do texto lido no início da aula pelos alunos apresentavam-se em forma de questionário conforme a já apresentado.

A atividade aplicada estava totalmente voltada para o texto através de questões simples, que poderiam facilmente ser lembradas pelos alunos.

Observou-se que no diário havia outra atividade similar a já apresentada. Fazendo a análise do conteúdo de ambas, verificou-se que o primeiro não abrangia todo o assunto do texto. O segundo estava completo contemplando até o último item que tratava do extrativismo.

Analisar o conteúdo do diário de classe contribui significativamente no sentido de identificar a sequência de conteúdo e atividades que o professor planeja para o ano letivo.

3.1.2.5 Observação da Aula de História

Neste dia, a aula iniciou como sempre de maneira tranquila. Poucos alunos na sala, alguns chegaram no horário, outros foram chegando lentamente, um a um, mas nem um pouco preocupados se estavam atrasados ou não.

O professor, despreocupadamente, passava o cabeçalho no quadro, inclusive a disciplina que ele trabalhou – História.

Feito isso, o professor se dirigiu ao armário e foi distribuindo o livro didático de História para as crianças presentes no dia. Enquanto realizava essa distribuição, ele disse:

²³ SZTERLING, Silvia. **Primeiras Noções de Geografia**. São Paulo: FTD, 2005.

“crianças, abram o livro na página cento e cinco. Vamos ler uma vez em silêncio, depois lemos em voz alta”.

Neste momento chegou mais um aluno, entrou e foi direto para o lugar dele na sala. O professor alcançou o livro didático de História²⁴, para o menino e disse: “Procure a página cento e cinco e vá lendo em silêncio”. Os demais alunos continuavam lendo o texto até o final.

Uma situação mais difícil ainda acabou atingindo os ex-escravos negros. Após o fim da escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1888, os escravos deixaram de ter moradia na casa de seus antigos donos e foram viver em lugares onde os terrenos eram pouco procurados porque não ofereciam segurança. Na cidade do Rio de Janeiro, onde vivia a maior parte de ex-escravos negros, foram construídas casas nas encostas dos morros, dando origem às favelas.



Vista parcial da favela do Morro do Pinto, na cidade do Rio de Janeiro, 1912.

Hoje favelas continuam crescendo em várias cidades brasileiras. O preço elevado dos terrenos e das moradias faz com que muitas pessoas não consigam um lugar para morar. Algumas dessas pessoas ocupam terrenos onde não existem serviços de água, luz, esgoto. O preço da moradia é menor e a qualidade de vida também.

- É possível fazer uma comparação entre a vida dos trabalhadores de indústrias do início do século XX e a dos de hoje. Considere a condição de vida no passado e no presente. Entreviste parentes de pessoas que trabalharam nas indústrias do início do século passado e pessoas que trabalham em indústrias atualmente, para escrever sobre o assunto em seu caderno.

²⁴ LIMA, Mirna. **Coleção Porta Aberta História**, São Paulo: FTD, 2005.

As cidades continuam mudando... e muito!

Nos anos de 1901 a 2000 – período que compreende o século XX – as cidades são o lugar escolhido pela maior parte das pessoas para viver, trabalhar e estudar.

Nas décadas de 1910 e 1920, em muitas cidades ainda era comum encontrarmos os lampiões a gás iluminando as ruas, o comércio feito por carrocinhas ou vendedores a pé, carregando seus produtos de porta em porta para oferecê-los a seus moradores.



Largo da Carioca, na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX.

A minha rua era uma rua totalmente sem calçamento e não havia passagem de automóvel, pois tinha mato no meio da rua. Passava só carroça que na época fazia a entrega do pão... Os padeiros passavam servindo o pão e o leite pela carroça...

E luz, só tinha nas casas.

Depoimento de dona Lúcia, retirado do livro *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*, de Maria Alice Setúbal S. e Silva, Maria Alice Lima e Sônia C. Miguel Ferrari. São Paulo, Cortez, 1989. p. 82.



Figura 15: Texto de História
Fonte: Livro Didático de História

Em seguida, o professor perguntou aos alunos: “já leram, quem não leu tudo ainda vai lendo até o fim”. Ele andava entre as carteiras observando se os alunos realmente estavam lendo o texto ou não.

Ele se dirigia aos alunos dizendo: “Estou aguardando vocês terminarem de ler”. “Só mais um pouco, daí vou começar a ler o texto para vocês em voz alta”. Em seguida um aluno respondeu a ele: “porque eles queriam morar só na cidade”?

O professor respondeu: *“porque eles pensavam que lá a vida era melhor, não ia ser tão difícil”*. O menino continuou: *“eu gosto de ir lá à cidade passear, depois gosto de voltar para cá, com a mãe”*.

Questionando o menino o professor perguntou: *“por que você gosta de ir lá só passear e depois voltar para cá? Lá na cidade tem coisa boa de comer, tem o mercado, tem a pracinha para você brincar um pouco”*.

Sabidamente o menino respondeu ao professor: *“porque aqui eu tenho minha casinha, meus amigos, minha avó. Não tem um monte de carro pra lá e pra cá. Dá pra nadar no açude, comer peixe, caçar bichinho no mato”*.

O professor e os colegas de sala ficaram pensativos ao ouvir tal resposta. O menino durante seus passeios na cidade com os pais tinha observado muitas coisas diferentes da sociedade envolvente que despertou nele a vontade de viver na aldeia. Ele concluiu que a vida na cidade não era tão boa assim.

A aula seguiu e o professor disse aos alunos: *“já terminaram de ler o texto? Quem não terminou agora escute que vou ler o texto todo”*. E assim o professor foi lendo o texto ponto a ponto e os alunos ouviam em silêncio, sem interromper a leitura. Durante a leitura o professor leu um parágrafo enfatizando que: *“os vendedores andavam a pé, batendo de porta em porta para vender, como ciganos...”*

Uma aluna repetiu em tom de voz alto: *“ciganos”*. Professor: *“é, nunca viram na cidade umas mulheres que querem ver a sorte, de saia”*? Um aluno empolgado se manifestou: *“Um dia eu estava na cidade com a mãe e vi uma lá, carregando panela”*.

A aula seguiu e o professor disse: *“Quando vocês forem respondendo vocês vão ver que era bem difícil na época. Eles tinham que andar de carrocinha, batendo de porta em porta”*.

O professor leu rapidamente a página seguinte do livro também e disse aos alunos: *“peguem o lápis e vão copiando...”* Um aluno disse ao professor: *“tudo isso”*? Outro aluno reforça a reclamação: *“você já encheu o quadro”*.

O professor passou um questionário no quadro com 10 questões, para ser resolvido com base na leitura do texto no início da aula. Enquanto foi passando no quadro as questões o professor foi falando: *“não é muito não, se vocês copiarem, logo acaba”*.

Copiando, em silêncio, os alunos vão fazendo... O tempo alonga-se para o professor passar o texto no quadro, com muita calma ele vai avançando com a atividade. É interessante, o processo que envolve a aula.

Atitudes calmas do professor, ele vai passando no quadro a atividade enquanto os alunos permanecem em silêncio, copiando, ele termina e senta ao fundo da sala.

Aos poucos um a um, os alunos terminam de copiar a atividade.

Quando o professor percebeu que alguns alunos já tinham copiado ele disse: *“agora vocês vão responder essa atividade lendo o texto. Vou ler uma a uma das questões para vocês. Vocês procurem a resposta no texto do livro aí”*. E assim aconteceu, ele leu uma a uma, as questões no quadro que serão apresentadas, a seguir, no diário de classe.

Nesse momento um aluno se manifesta em tom de reclamação: *“Ah professor... é muito... estou bem cansado de copiar...”* O professor respondeu: *“trate de fazer a atividade...”*

A aula seguiu com o professor passando de carteira em carteira, acompanhando o andamento da atividade no caderno de cada aluno. Mais da metade dos alunos falavam muito baixo que não se conseguia registrar a fala deles.

Os alunos sentados continuaram fazendo a atividade, uns copiavam ainda, outros já estavam procurando as respostas no texto. A aula passou rapidamente, bateu o sinal e o professor disse: *“quem não terminou de copiar, não tem importância eu passo de novo na próxima aula, na semana que vem. Agora é aula de arte, com a outra professora”*.

O professor reuniu seu material, pegou sua pasta e retirou-se da sala.

3.1.2.5.1 Planejamento Educacional

Observando o conteúdo do planejamento educacional, verificou-se que o referencial bibliográfico que constava neste não era o mesmo que ele estava utilizando em sala de aula. O livro didático utilizado para a aula de História foi o livro da Coleção Porta Aberta de autoria de Mirna Lima, editado pela editora FTD em São Paulo em 2005, sendo que no planejamento constava outro. O conteúdo apresentado no planejamento educacional constava na unidade quatro do livro denominada de “um novo Brasil”.

O planejamento apresentou assim distribuído os conteúdos para o quarto bimestre:

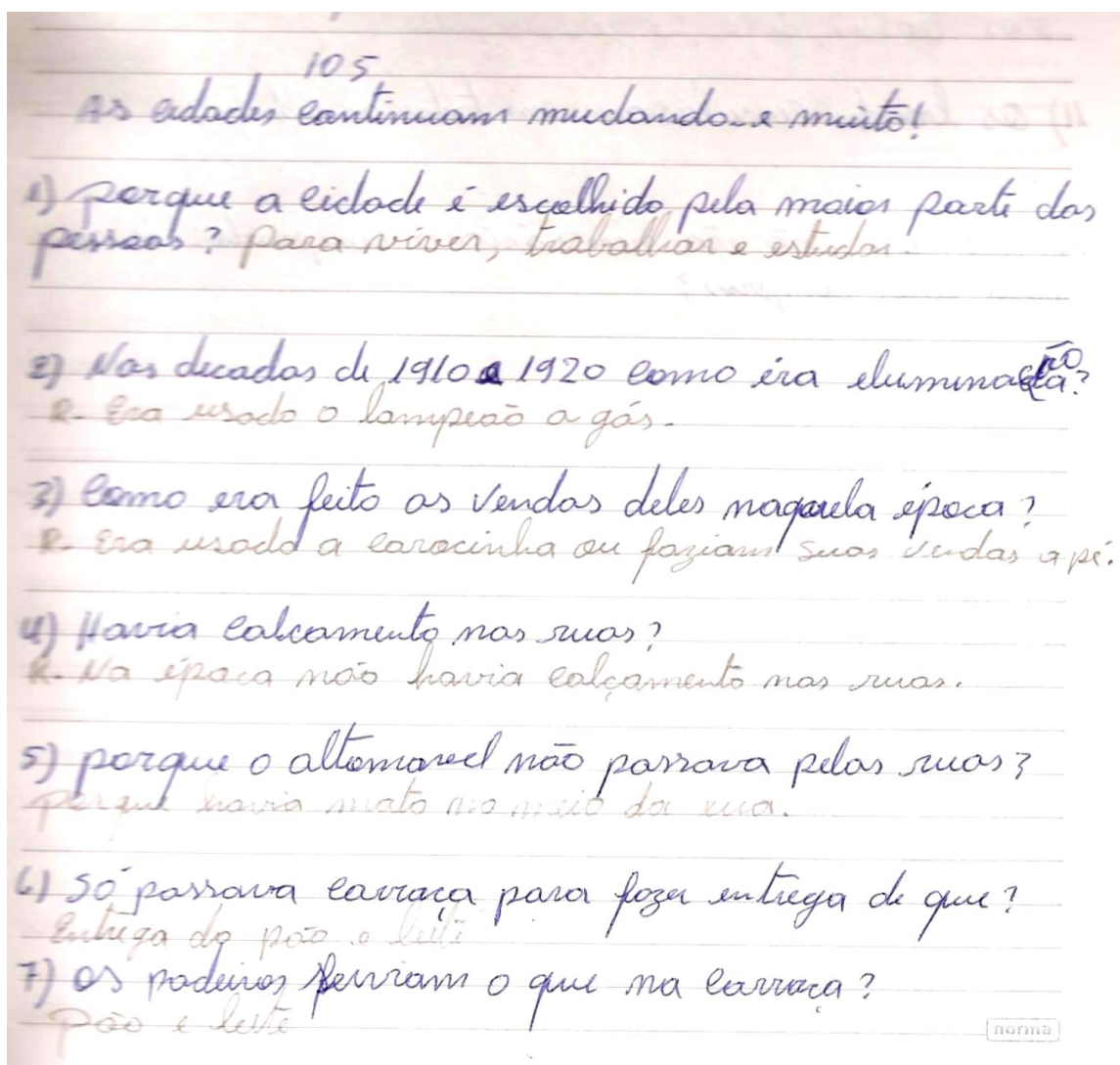
- Cidade: centro de produção de conhecimento, de ciência e tecnologia, de lazer;
- O lazer no campo e na cidade.
- Divisão política do país,
- Datas comemorativas.

Além da divergência do livro didático que constava no planejamento com o utilizado pelo professor, o conteúdo previsto para o quarto bimestre também não era o mesmo.

3.1.2.5.2 Diário de Classe

Observando e analisando o diário de classe do professor, como complemento da análise documental, constatou-se que o professor tinha anotado a página do livro didático que se referia ao texto trabalhado em sala.

O título do texto “As cidades continuam mudando e muito!”, apresentado acima, vem seguido do questionário, com doze questões voltadas para a temática abordada no texto:



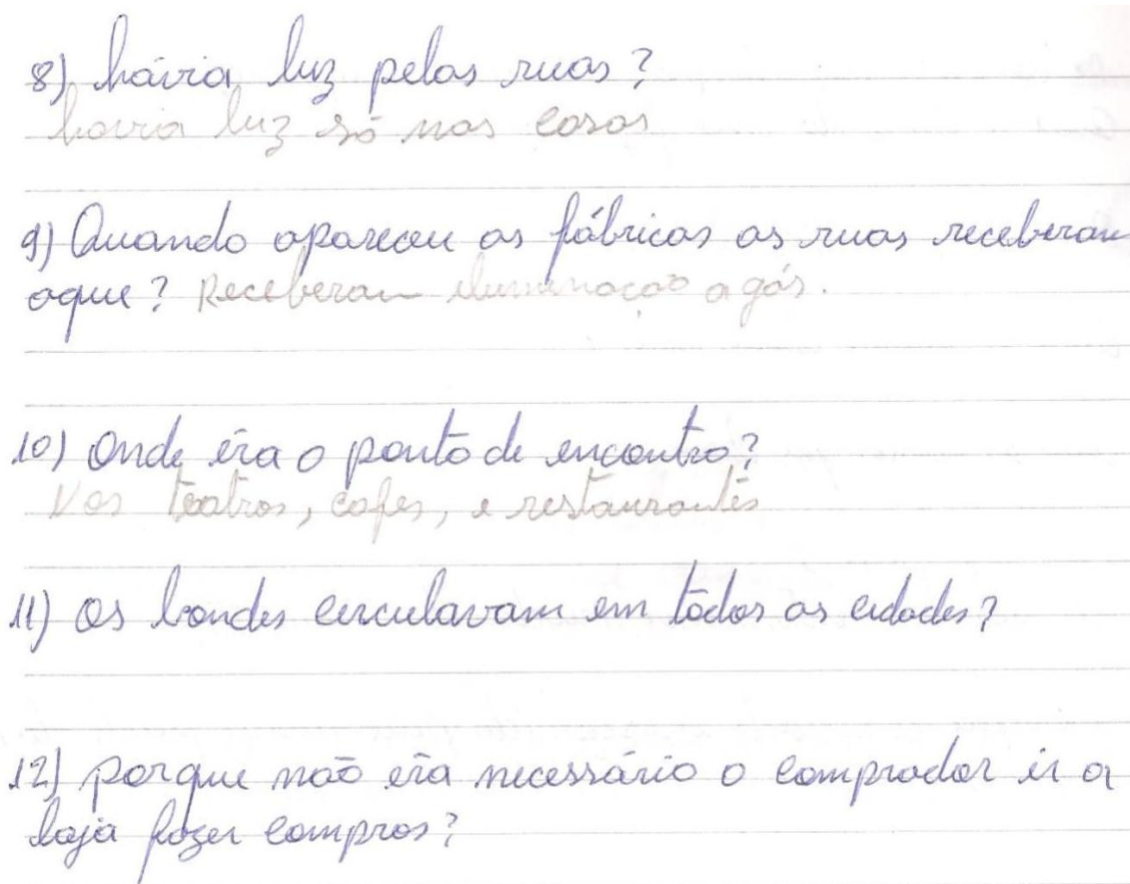
- 
- 8) Havia luz pelas ruas?
Havia luz só nas casas
- 9) Quando apareceram as fábricas as ruas receberam
o que? Receberam iluminação a gás.
- 10) Onde era o ponto de encontro?
Nos teatros, cafés, e restaurantes
- 11) Os bondes circulavam em todas as cidades?
- 12) porque não era necessário o comprador ir a
loja fazer compras?

Figura 16: Aula de História
Fonte: Diário de Classe do professor Norrigha

3.1.2.6 Observação da Aula de Kaingang

A aula da língua Kaingang foi ministrada por ele na sala do professor Korin, que na língua Kaingang significa “carregador de cestos”. São três aulas semanais incluídas na matriz curricular do terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, distribuídas após a definição da regência de classe de acordo com as ordens do Cacique e disponibilidade do professor Korin, falante da língua indígena.

Além de professor ele ocupa o cargo mais importante da comunidade, ele é cacique. Fala fluentemente a língua Kaingang e o Português.

Entrando na sala de aula, notou-se que ele já tinha passado atividades em Kaingang no quadro. Poucos alunos na sala, porque choveu muito no horário das crianças virem para a escola. As crianças copiam as atividades do quadro, uns copiam rápido outros não.

Um aluno, em especial, chama a atenção nesta aula. Menino de 8 anos, curioso, sedento por aprender mais sobre a língua indígena. Diz-se aprender mais, porque ele fala e

O professor elogiou o menino dizendo: *“isso mesmo, agora você procura bem certo e escreva a palavra passarinho em Kaingang ao lado da palavra em português aí”*.

A curiosidade do menino que conhece a língua, porque em casa os pais falam no “idioma”, é muito grande, perpassando um encanto aos olhos pelo interesse demonstrado em aprender mais.

O professor fala português com os alunos na sala: *“copiem a atividade do quadro, depois vamos procurar no dicionário o significado de cada palavra escrita no idioma, viu”*?

O professor tem vários dicionários bilíngues guardados no armário dentro da sala de aula, faz a distribuição rapidamente, para que os alunos realizem a busca. Ele ensina a pronúncia das palavras na língua Kaingang, fazendo os alunos repetirem várias vezes a mesma palavra para eles se apropriarem do som.

As crianças se envolvem na aula, falam as palavras soltas, mas pegam o dicionário para procurar o significado.

As crianças chamavam o professor o tempo todo nas carteiras, se ele não ia, elas levantavam e iam até a ele. Mas quando se aproximavam dele, como sempre falavam baixo, muito baixo que muitas vezes não se conseguia compreender o que diziam.

Como são somente duas aulas semanais, aqui nesta classe as duas últimas da tarde passa rapidamente, quase sem que se perceba que se havia chegado ao fim.

3.1.2.6.1 Planejamento Educacional

Para o terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos não foi apresentado planejamento educacional à equipe pedagógica da escola indígena.

3.1.2.6.2 Diário de Classe

Ainda durante a aula da Língua Kaingang, foi solicitado ao professor Norriga o diário de classe dele para analisar o conteúdo, complementando a pesquisa documental. Notou-se que o caderno que ele utilizava para passar a atividade no quadro estava amarelado pelo tempo. Folheou-se, lentamente, o diário olhando minuciosamente o conteúdo que antecedia e o que sucedia o plano daquela aula já observada.

Percebeu-se que não havia data no início do texto. Eram folhas uma após a outra, com anotações feitas ao longo dos anos, em que ele exerce o cargo de professor. A letra escrita a caneta, às vezes, a lápis, estava apagando devido ao desgaste do manuseio do caderno. Ficou-se surpresa quando se notou que ele não preparava mais aulas e sim as repetia, ano após ano, nas várias salas de aulas por onde passava.

O diário de classe é um documento que carrega registros importantes da vida do professor e contribui para a organização sistemática da disciplina com que trabalha. Armazena a rotina do professor pessoal e formalmente, sua vida pedagógica, assim como as ações implementadas em cada classe de alunos, respeitando o nível educacional em que o aluno está.

palavra taq ty frase si hau
 Pēpo si ho ty ty ty ty.
 mig si ty ja je.
 Pyn vy sa nt.
 kauhgag vy kofa nt
 kakene vy ra nt.
 kafej vy kusag nt
 kyda vy sinvt nigtā.
 sēsi vy mig je.
 palavra ty jag to ligar ké.

(1) gār st.	(1) = Dia
(2) gār tnh.	(1) = Noite
(3) goj kavéj.	(1) = Retampago
(4) Rā	(1) = chuva
(5) keig	(1) = estrêla
(6) ta	(1) = sel
(7) mig mig	(1) = água suja
(8) kutj	(1) = milho verde
(9) kurā	(1) = criança

Figura 18: Texto da Língua Kaingang
 Fonte: Diário de Classe

3.1.2.6.3 Visões Conclusivas

Representante de uma geração pioneira de professores indígenas no exercício da função de professor ou monitor bilíngue, Norriga foi aluno do Centro de Treinamento de Clara Camarão, em 1977. Aprendeu com fluência falar e escrever a língua Kaingang desde muito jovem. Demonstra grande habilidade na fala e na escrita indígena.

Somando vinte horas de observação em sala de aula, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Kaingang, adicionadas à análise do conteúdo do Planejamento Educacional e do Diário de Classe é possível uma tentativa no sentido de lançar um olhar acerca da prática docente do professor indígena frente à pedagogia não-indígena.

A prática docente do professor apresenta uma rotina instituída quanto à utilização do livro didático como base nos conteúdos, sendo que a sequência passar no quadro para os alunos copiarem, mandá-los resolver a atividade, corrigir a atividade no quadro é prática comum do referido professor. Isso se constitui numa ação que se repete durante as aulas observadas.

3.1.3 Observação na Sala do Professor Korin²⁵

Korin é índio Kaingang, nascido na aldeia indígena de Palmas – PR. Em 1979, pela primeira vez frequentou a Escola Federal Indígena de Palmas, iniciando a sua alfabetização.

Nasceu no mês de junho de 1973 e recebeu como nome de batismo indígena Korin, que segundo ele, na língua indígena significa “carregador de cestos”. Iniciou seus estudos nos anos iniciais com oito anos de idade, chegando até a 7ª série sem desistir dos estudos.

Ao desistir dos estudos, casou-se pela primeira vez. Ficou afastado dos estudos por nove anos, trabalhando na roça e nas indústrias da cidade. Foi em 2000, que retornou aos bancos escolares para concluir os anos finais do Ensino Fundamental. Concluindo, pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

²⁵ Korin, vem da tradição da cultura Kaingang, dados pelos avós, como significado de sua própria identidade. È através deste nome que ele participa dos rituais dos Kaingang e identifica ele com os clãs metade Kame e a metade Knhru.

Em seguida, cursou também através da Educação de Jovens e Adultos, durante dois anos o Ensino Médio, que foi concluído em 2002. Após esse tempo, permaneceu sem estudar por cinco anos trabalhando na aldeia com plantação da agricultura de subsistência.

Em 2007, que foi convidado pelo Cacique da Aldeia para se inscrever no processo Seletivo Simplificado ofertado pela SEED – PR para contratação de professores para trabalhar na escola indígena.

Iniciou sua vida profissional no magistério como professor auxiliar da 4ª série. Em junho de 2007, participou da seleção para ingressar no Curso Normal Bilíngue Kaingang no Centro de formação em Faxinal do Céu – PR. Eleito presidente dos alunos da 2ª turma do Curso Normal.

Concluiu o Curso Normal Bilíngue Kaingang em fevereiro de 2009, conquista que rendeu a ele trabalho remunerado mensalmente através da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Ele é casado com uma professora indígena, sendo pai de cinco filhos.

3.1.3.1 Observações da Aula de Português

Ao chegar à sala, o assunto trabalhado era as abelhas que estão alojadas na cumeeira da casa que fica no pátio da escola. O enxame de abelha estava se movimentando muito e rapidamente, bem na hora do recreio. As crianças que são muito curiosas, todas queriam olhar. Também pairava a dúvida se eram abelhas ou vespas.

O professor falava das abelhas e perguntava para as crianças: *“o que as abelhas faziam”*. As crianças responderam: *“mel”*. Porém, percebendo-se a chegada da pesquisadora a conversa cessou.

O Professor estava sentado em uma carteira próximo à porta, rodeado de crianças, levanta-se e diz: *“hoje nós vamos trabalhar com Português e vamos estudar sobre coletivos. Vocês sabem o que é coletivo”*? As crianças responderam: *“não sabemos”*.

Korin continuou a aula dizendo: *“escutem, coletivo é uma grande quantidade, por exemplo, de animais. Lembram das abelhas? Pois é, uma abelha é a abelha, várias abelhas, a família delas todas juntas é um enxame. Entenderam então”*? Logo uma menina disse: *“um montão de abelhas é um enxame”*? Professor reforçou dizendo: *“sim, um montão de abelhas é um enxame, sim. Aprendeu”*? A menina respondeu que sim acenando com a cabeça.

A aula seguiu com o professor dirigindo-se ao quadro passando uma atividade sobre coletivos. Ele disse aos alunos: *“peguem o caderno de Português e copiem o que está no quadro”*.

Passou a primeira atividade, retirada do diário de classe, abordando alguns substantivos coletivos, que constam do diário abaixo e as crianças a copiaram. A atividade que o professor passou se refere à utilização de coletivos em frases.

Assim que concluiu a primeira atividade no quadro, ele disse aos alunos: *“vão copiando devagar, mas é para copiar tudo, viu! Não deixem nada sem fazer”!*

Os alunos faziam, aos poucos, conversavam baixinho, voltavam a copiar sem pressão do professor. O tempo passava muito rápido e eles nem tinham concluído a primeira atividade.

A aula transcorreu sem pressa, nem do professor nem dos alunos. Os alunos ficam indo e vindo na sala. Alguns vão ao banheiro.

A atividade ilustrativa relativa a esta aula consta na parte designada as atividades preparadas com antecedência no diário de classe do professor em seguida.

3.1.3.1.1 Planejamento Educacional

Cumprindo o propósito da pesquisa e complementando as categorias de análise, observou-se o planejamento educacional do professor quanto aos conteúdos para o quarto bimestre, sendo assim distribuídos:

- Leitura e interpretação de textos de vários gêneros oral e escrita;
- Pronome Pessoal;
- Palavras com L e U
- Adjetivos;
- Palavras com ns;
- Noções do verbo/ tempo verbal
- Sinônimos e antônimos;
- Dígrafos;
- Produção de texto.

Verificou-se após análise dos conteúdos planejados que o preparado pelo professor não constava no planejamento para o quarto bimestre, causando divergência entre o este e a

aula aplicado pelo professor junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

3.1.3.1.2 Diário de Classe

O diário de classe apresentou uma aula planejada no mês de agosto, que só foi aplicada no mês de novembro, quase no final do quarto bimestre. Buscando-se mais informações nas folhas que antecediavam e nas que sucediam esta aula no diário de classe, encontrou-se nas que sucediam esta aula uma lista de vários substantivos coletivos, mas que não foram levados aos alunos.

Perceberam-se divergências, primeiro no período do ano em que a aula sobre substantivos coletivos foi preparada, estava para agosto e foi aplicada em novembro. Segundo, o conteúdo previsto no planejamento educacional não contemplava o aplicado em sala pelo professor.

A não consonância dos conteúdos previstos no planejamento e dos aplicados aos alunos contidos no diário de classe do professor, fugindo de toda a organização pedagógica da escola, aponta uma divergência entre a prática pedagógica do professor e a organização pedagógica da escola, possibilitando uma lacuna nos conteúdos que são básicos ensinados aos alunos nos anos iniciais.

Escola Estadual Indígena Negro
Palmas 23/08/2010.

Conteúdos. Substantivos Coletivos
Citindos

1ª) Vici e seus colegas podem pesquisar outras substantivos coletivos e copiar em suas folhas, montando um quadro para ser afixado na sala de aula.

2ª) Agora, copie em seu caderno as frases completando-as com os coletivos adequados. Para isso, preste atenção no sentido de cada uma.

a) Uma gosta tanto de livros que está montando sua própria biblioteca.

b) Toda a plateia aplaudiu quando o espetáculo terminou.

c) Durante o baile a banda tocou músicas lindas.

3ª) Copie as frases em seu caderno substituindo o pele coletivo adequado.

a) Muitos animais da fauna Brasileira estão desaparecendo. (fauna flora)

b) Uma multidão assistiu a palestra sobre ecologia. (multidão - bando)

c) No dia de seu aniversário, Larissa recebeu de Pedro um lindo ramalheti perfumado. (cardume ramalheti)

Figura 19: Atividades de Português
Fonte: Diário de Classe

3.1.3.2 Observação da Aula de Matemática

Sábado à tarde, dia de reposição na Escola Indígena, inclusive no 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tal reposição se deve à paralisação devido ao fechamento da estrada de acesso principal da cidade até a Aldeia Indígena. A condição da estrada era precária originando várias reivindicações das lideranças indígenas ao prefeito Municipal, mas sem sucesso.

Após várias tentativas amigáveis de manter contato e diálogo com o executivo municipal os indígenas resolveram fechar a estrada, permanecendo o acesso restrito aos carros da aldeia por quinze dias consecutivos, liberando-se somente com a chegada das máquinas à aldeia para realizar melhorias em bueiros, espalhar cascalho e reassentar a estrada, melhorando o trânsito.

Como qualquer outro dia de aula, o professor recebeu os alunos e encaminhou-se para a sala de aula. Solicitada a autorização para se entrar e observar mais uma aula dele. Nesta aula de matemática, o conteúdo trabalhado foi sobre centímetros, apoiado no livro didático²⁶.

²⁶ CENTURION, Marília. **Coleção Porta Aberta de Matemática**. 2º ano. São Paulo: FTD, 2005.



Números na régua: o centímetro

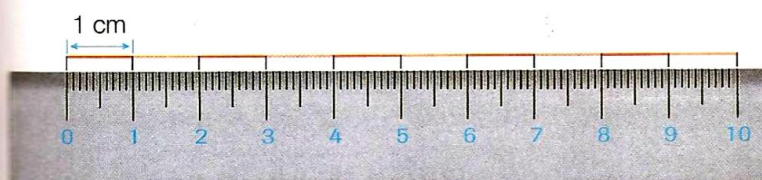
1 O que o balconista está querendo dizer com os números 10, 15 ou 30?

POR FAVOR, EU QUERO UMA RÉGUA.



Vamos descobrir juntos!

Cada traço em vermelho indica 1 centímetro na régua.



O símbolo de centímetro é **cm**.



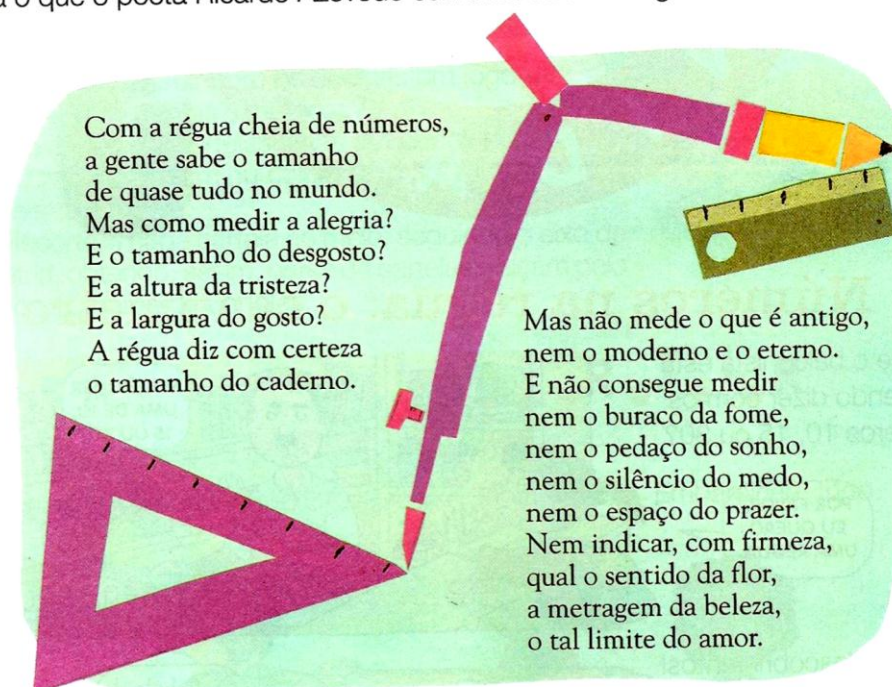
A distância entre o tracinho que corresponde ao 0 até o tracinho que corresponde ao 1 tem 1 centímetro. Do mesmo modo, a distância do tracinho que corresponde ao 1 até o tracinho que corresponde ao 2 tem 1 centímetro. E assim por diante.

QUANDO O BALCONISTA FALOU EM RÉGUA DE 10 ERA PARA INFORMAR QUE A RÉGUA ERA DE 10 CENTÍMETROS.



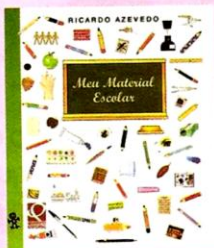
- Na régua, quantos centímetros tem do 0 ao 10?
- Quantos centímetros tem, aproximadamente, a régua de 15?
- Quantos centímetros tem, aproximadamente, a régua de 30?
- Você tem uma régua? Quantos centímetros aproximadamente ela tem?

- 2 Leia o que o poeta Ricardo Azevedo escreveu sobre a régua.



- No caderno, faça uma lista de coisas que é possível medir com a régua.

VOCÊ
JÁ
LEU?



Depois de ler este livro, você verá
com outros olhos o seu material escolar.

Meu material escolar, de Ricardo Azevedo,
Quinteto Editorial.

Medindo com a régua

O tamanho da régua de 10 é 10 centímetros?
Na verdade é um pouco maior que 10 centímetros.

No começo e no
fim da régua há dois
pedacinhos que
não contam.

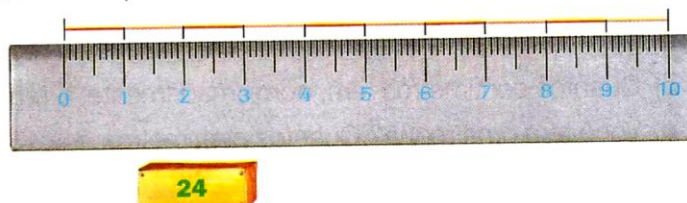


Figura 20: Atividade de Matemática
Fonte: CENTURIÓN, 2005.

O professor iniciou a aula dizendo: “*peguem o caderno de Matemática, enquanto vou distribuir o livro para vocês*”. Assim que se distribuíram os livros didáticos ele se dirigiu ao quadro dizendo: “*vou passar o cabeçalho, vão copiando aí*”.

Ele passou o texto do livro didático no quadro e mandou as crianças copiarem. À medida que o texto avança um aluno perguntou: “*professor esse que você está escrevendo aí do outro lado é do mesmo de baixo*”? Ele sem olhar para o aluno respondeu: “*é continue copiando na linha de baixo*”. E o aluno insistiu: “*professor é para copiar esse aí que você está escrevendo aí*”?

Seguiu a aula, o professor continuou escrevendo no quadro, as crianças copiando em silêncio. O professor conclui o texto no quadro, dirigiu-se para a sua mesa e olha o diário de classe, em silêncio. Observa as crianças se estão copiando as atividades do quadro. Pega o lápis de um aluno e vai apontar em silêncio... só se ouve o canto dos pássaros e o professor mexendo no estojo dentro da pasta dele sobre a mesa. Quando copiava a atividade, um aluno disse: “*professor não coube*”. O professor respondeu: “*escreva na outra folha*”.

Seguiu a aula e uma aluna disse: “*professor, terminei*”. O professor se dirige até ela e confere o texto e dá um visto no caderno da aluna. Ela olhou para ele e falou: “*e aqui*”? Ele disse: “*é o mesmo*”.

Em seguida outro aluno diz: “*professor, terminei*”. Ele continuou: “*e a E. terminou já*”? Nesse instante o professor respondeu: “*não*”.

Uma aluna sentada próxima chama o professor bem baixinho, quase sussurrando “*professor*”, e o professor dirige-se até a carteira dela. Mas não fala nada que se pudesse ouvir. Nesse momento outro aluno diz: “*é o mesmo texto*”? Ele respondeu: “*é o mesmo*”.

Outra aluna, que acabou de copiar sobe na carteira rapidamente para cochichar no ouvido do colega, dando risadinhas mais altas. O professor percebendo a impaciência da menina perguntou: “*Cansou R²⁷*”. Ela olha para ele e sorri. Ele continuou a aula e perguntou: “*J²⁸ será que para medir as coisas só tem a régua*”? O menino distraidamente respondeu sem pensar: “*Só*”.

O professor olhou para o menino e disse: “*não, tem a trena, tem o metro. A régua é só para medir coisas pequenas*”.

Nesse momento bateu o sinal para o recreio. As crianças levantaram e saíram correndo, já na porta um disse: “*professor estou indo para o lanche, posso ir*”? O professor respondeu: “*pode*”. Todos saíram da sala correndo para o recreio. Na volta do recreio, as crianças se sentaram em seus lugares e continuaram fazendo as atividades.

²⁷ Utilizei-me da inicial do nome da aluna para preservar a identidade.

²⁸ Utilizei-me da inicial do nome da aluna para preservar a identidade.

A próxima atividade foi desenhar no caderno quais os objetos que podemos medir com a régua. Um aluno disse: “*desenhei uma televisão*”, o outro disse: “*desenhei uma casa*” seguiu a aula.

As crianças estão agitadas, conversam, dão risada, isso sempre ocorre na volta do recreio.

Professor avisou os alunos dizendo: “*terminem rápido o desenho que vou passar para a aula de Ciências*”.

A aula encerra-se tranquilamente como começou, sem muita explicação, sendo reforçada a atividade com o desenho livro do que poderia ser medido com a régua.

3.1.3.2.1 Planejamento Educacional

Complementando a análise da pesquisa buscaram-se, nos documentos oficiais como o planejamento educacional, os conteúdos previstos para o quarto bimestre. Analisando o plano encontrei os conteúdos assim distribuídos:

- 04 operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Medidas de comprimento: o palmo, o pé, o passo e o metro;
- Medidas de massa: o quilograma;
- Medidas de capacidade: o litro;
- Medidas de tempo: o minuto, a hora, etc.
- Situações-problemas;
- Sólidos geométricos;
- Sistema monetário.

Verificou-se que o conteúdo trabalhado nesta aula estava previsto no planejamento educacional como medidas de comprimento. Confirmando a sequência prevista no planejamento e o conteúdo preparado no diário de classe do professor.

3.1.3.2.2 Diário de Classe

Através da análise do conteúdo do diário de classe, verificou-se que o conteúdo previsto estava em consonância com o planejamento educacional. A atividade contemplava a medida em centímetros através de exercícios que evidenciava a diferença entre os numerais.

Além dessa atividade a outra também se referia aos centímetros, que o professor solicitou aos alunos que fizessem o exercício parecido com o do livro didático, complementando a atividade.

Desenhe me seu caderno qual as coisas que podemos medir com a régua.

Quanto centímetros há

a) de 2 ao 7? 5 centímetros c) de 6 ao 9? 3 centímetros

b) de 1 ao 5? 4 centímetros d) de 2 ao 6? 4 centímetros

e) de 3 ao 10? 7 centímetros f) de 1 ao 10? 9 centímetros

3) Quanto centímetros há de 0 a 5 centímetros 15 centímetros

e de 5 a 15 centímetros? 10 centímetros

4) Qual é o comprimento de cada lápis de cor?

lapis	comprimento
Verde	10 cm
amarelo	6 cm
marrom	7 cm
azul	7 cm
Vermelho	4 cm

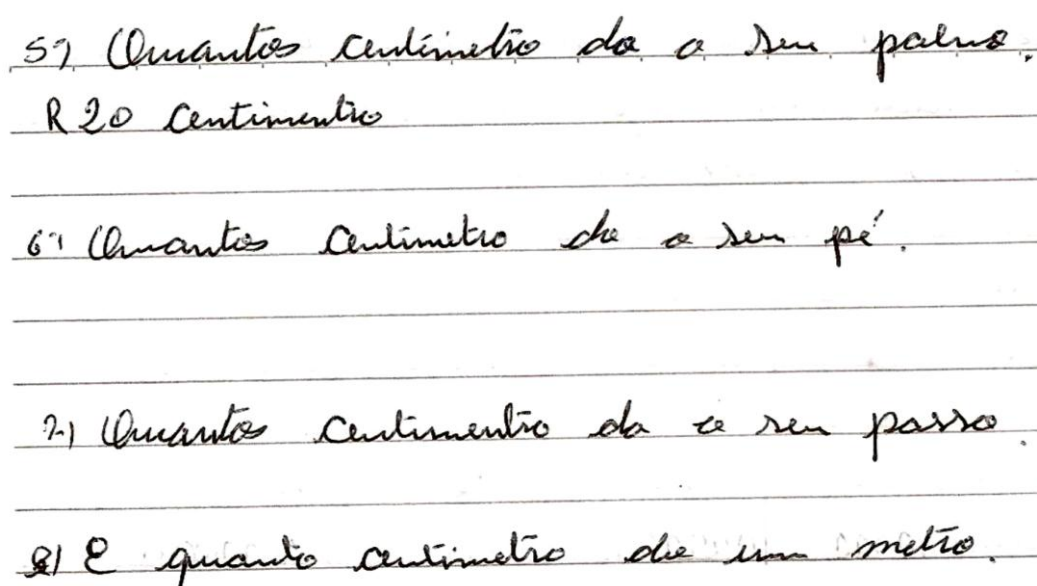


Figura 21: Atividades de Matemática
Fonte: Diário de Classe

3.1.3.3 Observação da Aula de Ciências

A aula de Ciências foi ministrada após a aula de Matemática. Esclarecendo melhor isso, cada professor regente tem um horário de cada dia da semana e a sequência das disciplinas, inclusive as disciplinas de Arte, Educação Física e da Língua Kaingang, o que facilita a organização do professor diariamente para o planejamento antecipado das aulas.

Iniciando a aula de Ciências o professor disse aos alunos: “peguem o caderno de Ciências, vou distribuir o livro pra vocês”.

O professor distribuiu os livros para os alunos e dirigiu-se ao quadro dizendo: “vou passar o texto do livro no quadro e vocês copiem. O título do texto é conhecendo grupo de animais, da página 110 do Livro Didático²⁹”.

²⁹ WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. **Redescobrir Ciências**. 3ª série. São Paulo: FTD, 2005.



Conhecendo grupos de animais

Os animais foram reunidos em dois grandes grupos, levando-se em conta a presença ou não de coluna vertebral. Assim, temos o grupo dos vertebrados e o dos invertebrados.

Na maioria dos animais vertebrados, a coluna vertebral compõe-se de uma série de pequenos ossos, as vértebras, que fazem parte do esqueleto.

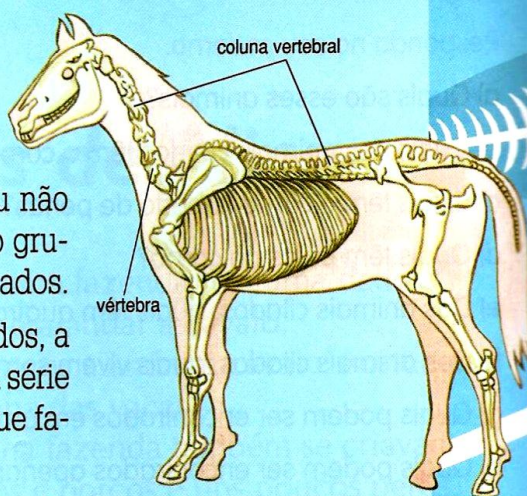
Levando-se em conta certas características, os vertebrados são divididos em cinco grupos menores: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

Os peixes:

- vivem e se reproduzem na água;
- possuem nadadeiras;
- têm, geralmente, o corpo revestido por escamas.

Os anfíbios:

- quando filhotes, vivem na água como os peixes;
- quando adultos, vivem em lugares muito úmidos;
- voltam para a água para se reproduzir.



Representação do esqueleto de um cavalo.



Traíra (pode medir até 60 cm).



Perereca (pode medir de 3 cm a 10 cm).

Os répteis:

- andam rastejando ou nadam com quatro pernas curtas ou sem nenhuma perna;
- têm o corpo coberto de escamas ou de placas duras, que os protegem contra a perda de água.



Tartaruga marinha (até 2 m).

As aves:

- têm o corpo coberto de penas, que as protegem contra a perda de calor e de água;
- têm um par de asas, mas nem todas são capazes de voar;
- têm bico, mas não têm dentes.



Arara-azul-de-lear (50 cm).

Os mamíferos:

- possuem glândulas mamárias, que produzem leite para servir de alimento para os filhotes;
- têm o corpo todo, ou partes dele, coberto de pêlos.



Filhotes de porco mamando (30 cm).

Os invertebrados também são divididos em grupos menores de acordo com suas características.

Assim, todos os que têm pernas articuladas e uma “armadura” externa foram reunidos num único grande grupo, o dos **artrópodes**:

- os de seis pernas articuladas e duas antenas são os **insetos** (mosca, formiga, barata, gafanhoto, piolho, por exemplo.);
- os de oito pernas articuladas e sem antenas são os **aracnídeos** (aranhas, escorpiões e carrapatos);
- os de dez pernas articuladas e com antenas são os **crustáceos** (siri, camarão, caranguejo, lagosta, entre outros).



Aranha, invertebrado com pernas articuladas (de 3 cm a 5 cm).

Mesmo todos os alunos tendo o livro, ele passou tudo no quadro, com alguns meninos conversando, outros falando sobre os cadernos de Ciências que já acabaram. Ainda, outro menino em pé fica falando sozinho e alto; uma menina fica se distraíndo com a blusa; enquanto que mais um menino folheia o caderno e também não faz a atividade. Naquele momento, somente um menino e uma menina copiavam a atividade do quadro. Nisso o professor em silêncio, avançou na passagem do texto no quadro.

Assim que o professor terminou de passar as atividades no quadro ele disse:

— “*Na página 110 e 111 do livro vocês leem para responder*”. E continuou: “*Onde vivem os peixes? O que são anfíbios? Fale sobre répteis. Como são as aves? Como são os mamíferos*”?

O professor falou, mas pareceu que ninguém o ouviu. O menino que usa óculos com alto grau, folheia uma revista, curiosamente, ele gosta de olhar as figuras. Um aluno levanta-se da carteira e vai apontar o lápis. Outro aluno inquieto se mexe na carteira, fala sozinho e faz lentamente a atividade.

Percebendo que ninguém estava fazendo o que ele tinha mandado ele falou: “*Que horas que você vai terminar J largue desse livro e vá copiar. Que horas que você vai terminar*”?

Os outros cinco alunos continuam copiando e o professor sentado no fundo da sala lê o livro didático. Ele parou de ler e disse: “*J, J você não terminou de copiar, J quando que você vai copiar*”?

O professor permaneceu sentado ao fundo da sala, às vezes as crianças vão até lá. Dois meninos sentam ao redor da mesa do professor folheando uma revista. O professor olhou no livro e no caderno de um dos alunos e mandou-o ir ao quadro, dizendo: “*H, vá lá e faça a número quatro*” (ele quis dizer a questão número quatro).

Nesse meio tempo, outros dois alunos já tinham ido ao quadro e respondido as duas primeiras questões. Assim que o menino responde a questão 4 ele diz: “*Olhe se está certo professor, já fiz*”. Professor o questionou: “*Só isso que você fez*”?

Bate o sinal. As crianças pedem ao professor para guardarem os lápis e as canetas.

Todos saem para o recreio...

Após o recreio o professor se retirou, porque a aula era de Educação Física e a escola estava temporariamente sem professor.

3.1.3.3.1 Planejamento Educacional

Complementando a busca nos documentos da escola, encontra-se no Planejamento Educacional do professor Korin assim organizado:

- Elementos naturais: solo, água, clima;
- Luz, sombra e horas;
- Fontes de luz e sombras de diferentes formatos;
- Higiene pessoal.

Analisando o conteúdo do texto acima exposto e comparando com o conteúdo previsto, para o quarto bimestre percebe-se que não existe relação entre o conteúdo previsto e aplicado em sala de aula.

3.1.3.3.2 Diário de Classe

Não se encontrou nenhum registro no diário de classe referente à aula de Ciências.

3.1.3.4 Observação da Aula de Geografia

A aula iniciou com o professor recebendo os alunos na sala e cumprimentando-os.

Rapidamente os alunos foram se acomodando em suas carteiras. O professor aguarda um momento breve, até que as crianças peguem seus materiais. Enquanto isso, ele se dirige ao armário para pegar os livros didáticos de Geografia, distribuindo-os aos alunos. Durante a distribuição ele falou: *“crianças nós vamos falar de um assunto que vocês gostam de falar: onde você vive, na cidade ou no campo?”* Rapidamente os alunos responderam em coro: – *“no campo”*. Nesse momento um aluno diz: *“mas tem uns que moram na cidade já”*.

O aluno se referiu àqueles muitos indígenas que saíram das aldeias e foram morar na cidade. Com isso, formou-se uma aldeia urbana na cidade, idealizada por um líder indígena que desertou da aldeia por não aceitar as regras indígenas do Cacique, reuniu alguns simpatizantes, e foram morar na cidade em um Parque de propriedade do Governo Estadual.

O professor seguiu a aula dizendo: “Qual é a diferença entre a paisagem da cidade e a paisagem do campo”? Em seguida um aluno respondeu: “na cidade tem prédio, tem luz na rua de noite”.

Professor os questionou: “e aqui”? Em seguida um aluno responde: “aqui é escuro na estrada de noite, as casinha são bem pequena, não tem calçada para caminhar, quando chove a gente embarra todo o pé”.

Onde vivemos?

Nós moramos em um lugar.

Esse lugar pode ser uma rua, uma avenida, um beco, uma praça, uma alameda em um bairro, localizado em uma cidade, ou em um povoado, no campo.

Se o lugar onde você mora for uma cidade, com certeza muitas pessoas devem morar próximas a você, em diferentes tipos de construção, e há movimento de pessoas e de veículos nas ruas desse lugar.

Se você mora em um lugar com áreas onde existem plantações, criações de animais, com poucas moradias, distantes umas das outras, você vive no campo.

Você pode também viver no campo, em um bairro rural, em casas próximas umas das outras, mas com um pequeno comércio.



Mário Novaes/Pulsar

Agrovila em Jaíba, estado de Minas Gerais, 1997.



Imagem aérea de diferentes bairros da cidade de São Paulo, 2002.

Para descrever o lugar onde você mora

- 1** Analise as fotos 1 e 2 da página 98. Qual das fotos se parece mais com o lugar onde você mora? Por quê? Conclua no caderno:
 - a) Quais semelhanças você encontrou nas fotos em relação à paisagem do lugar onde você mora?
 - b) E quais diferenças?
- 2** Analise com mais detalhamento o lugar onde você mora.
 - a) Sua moradia fica no campo ou na cidade?
 - b) Como o lugar está organizado:
 - Há movimento intenso de pessoas e de veículos?
 - Há poucas ou muitas moradias? Elas são próximas ou distantes umas das outras?
 - Há escolas próximas à sua moradia?
 - Há muita ou pouca vegetação no lugar?
 - Existem parques para brincar, espaços para andar de bicicleta ou caminhar com tranquilidade?
 - c) O que mais chama sua atenção no lugar onde você mora? Por quê?
- 3** Escolha uma das fotos para fazer um croqui de paisagem em uma folha de papel. Desenhe uma rosa-dos-ventos no centro do croqui. Oriente-se e escreva o que você observa nas direções norte, sul, leste e oeste. Leve para seus colegas verem o seu trabalho. Comparem as conclusões.
- 4** Em uma outra folha de papel, faça uma colagem para representar parte do lugar onde você vive. Escreva suas sensações em relação ao lugar: o que você vê, que cheiros você sente, o que gosta e não gosta nesse lugar.



Figura 23: Onde Vivemos?
Fonte: LIMA, 2005.

O professor passou o texto no quadro, em parágrafos. Neste dia o professor estava agitado e nervoso. A pesquisadora sempre ficava sentada em uma carteira da primeira fila, ao lado da porta em silêncio. Na primeira oportunidade que ele teve disse: “*professora, estão querendo passar a perna em nós com a nossa formatura*”. Ao ouvi-lo, perguntou-se: “*por*

que”? O professor continua o seu desabafo: *“não estão querendo fazer a nossa formatura direito”*.

Nesse momento, como já se conhecia a situação em que se encontrava a formatura dos professores indígenas foi lhe respondido: *“mas está marcada para o dia 07, no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, e ainda não desmarcaram pelo que se sabe”*. O professor continuou dizendo: *“o coordenador da Educação Escolar Indígena ligou hoje de manhã dizendo que temos que escolher se queremos a formatura dia 07 agora, ou deixamos para o ano que vem”*.

Em se sabendo o que se passava, devido ao atraso de mais de dez meses da formatura do Curso Normal Bilíngue, promovida pela SEED/PR em Faxinal do Céu, entre os anos de 2008 e 2009, argumentou-se dizendo que não é o caso de escolher, a SEED tem obrigação de conceder certificado de conclusão do curso.

Nesse momento, uma aluna o chamou, para perguntar como ela deveria fazer o texto. Assim a aula passou tranquila, as crianças levantavam do lugar, sentavam novamente e assim iam copiando lentamente o texto do quadro. Caminhavam, sentavam, dirigiam-se até a carteira do colega olhavam e voltavam rápido para a sua carteira e continuavam fazendo devagar. O professor continuava agitado. Estava muito preocupado com a questão da formatura. Ainda, sentada na mesma carteira, observando a aula quando ele se voltou novamente dizendo: *“eu quero ligar para a aldeia de Rio das Cobras, quero falar com os colegas do Curso de lá. Tem treze alunos lá do Normal. Mas lá quem decide tudo é o Cacique. Mas quero falar com eles, para saber se eles vão na nossa formatura”*.

Concordando, foi-dito: *“fique tranquilo, continue a aula e quando bater o sinal para o recreio faz-se a ligação”*. Assim o foi, o professor mais calmo começou a falar sobre o texto com as crianças: *“onde nós moramos tem uma rua com calçada? Onde vocês moram tem uma viela?”*

Ele seguiu questionando os alunos: *“nós moramos na cidade ou no campo?”*

Rapidamente um aluno disse: *“na reserva indígena, não é professor”*. O professor complementa dizendo: *“sim, moramos na reserva indígena, mas ela fica na cidade ou no campo? Vamos ver o que diz o texto no livro então. Leiam aí!”*

Os alunos sabem ler, mas leem baixo e lentamente. Enquanto um leu uma parte até o próximo ponto, os outros esperaram atentos. O professor conduziu a leitura até o final do texto. Quando terminou a leitura o professor falou: *“Prestem atenção agora. Olhem as figuras do livro e vejam se é igual a nossa aldeia”*. Um aluno respondeu em seguida: *“só a estrada e aqui tem pouca lavoura, bem pouca e não tem prédio”*.

O professor seguiu o raciocínio do aluno e completou dizendo: *“tem árvores aqui na aldeia, mas não está dividido em quadrado como na figura que tem as lavouras. Aqui na aldeia tem lavoura, mas é pequena, alguns índios fazem lavoura para o gasto e a maior parte é lavoura da comunidade. Para vocês entenderem a aldeia é próxima da cidade mas está localizada no campo”*.

Com essa explicação o professor solicitou aos alunos que copiassem a atividade que ele iria passar no quadro. Lentamente, ele passou uma atividade relacionada com o vocabulário do texto lido, que estava planejada no diário de classe dele, conforme consta a imagem dessa análise no diário de classe.

Assim que ele concluiu a atividade no quadro, disse: *“crianças copiem até o final e façam as respostas como tarefa para a semana que vem, daí corrigimos aqui”*.

Nesse momento, tocou o sinal para o intervalo e os alunos dirigiram-se ao refeitório para o lanche. Uns correndo, outros lentamente, esperando o professor. E assim, encerrou-se a observação de mais uma aula.

3.1.3.4.1 Planejamento Educacional

O planejamento educacional esta estruturado bimestralmente para o ano letivo, auxiliando o professor na organização didático-pedagógica dos conteúdos específicos que deverão ser trabalhados, sendo assim distribuídos:

- As relações de trabalho na escola;
- O espaço dos arredores da escola;
- Meios de transportes e de comunicação

Através da análise do conteúdo do planejamento, verificou-se que o livro que constava nas referências bibliográficas do plano não era o mesmo livro didático que o professor estava utilizando em sala de aula com os alunos.

Percebeu-se que o professor utilizou um livro didático da segunda série e não do terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, causando divergência entre o conteúdo previsto e o aplicado no quarto bimestre.

A inconstância em executar o planejado quanto aos conteúdos previstos deixa lacunas, porque, assim, alguns conteúdos que deixados de lado, influencia sobremaneira no aprendizado do aluno.

3.1.3.4.2 Diário de Classe

Complementando a busca de dados nos documentos do professor relativos à disciplina em observação, encontrou-se registrado no diário de classe a aula referente ao texto “Você, a cidade e o campo de Mirna Lima”.

O registro no diário do professor era do texto do livro didático seguido de uma atividade referente ao vocabulário, com algumas palavras relativas ao texto como viela, alameda, beco e praça.

Mesmo com a aula preparada o conteúdo não estava de acordo com o planejamento educacional previsto, inclusive porque o livro utilizado era de uma série anterior a que o professor é regente, causando dissonância entre o previsto e o aplicado.

Escala Estadual Indígena Sérgio
Palmas 29/11/2010.

Conteúdo: você, a cidade e o campo.

• Onde você vive: na cidade ou no campo?
• Como é a paisagem da cidade?
• Como é a paisagem do campo?

Onde vivem?

• Nós moramos em um lugar.
• Esse lugar pode ser uma rua, uma avenida, beco, uma praça, uma alameda em um bairro, localizado em uma cidade, ou em um povoado no campo.
• Se o lugar onde você mora for uma cidade, com certeza muitas pessoas devem morar próximas a você, em diferentes tipos de construção, e há movimento de pessoas e de veículos nas ruas desse lugar.
• Se você mora em um lugar com arcos onde existem plantações, criação de animais, com poucas moradias, distantes umas das outras, você vive no campo.
• Você pode também viver no campo, em um bairro rural, em casas próximas umas das outras, mas com um pequeno comércio.

Vocabulário

Rua: Via pública para circulação de pessoas e veículos total ou parcialmente ladeada por casas.

Avenida: Via pública mais larga do que a rua, em geral com mais de uma pista para circulação de veículos.

Calameda.

Rua ou avenida com muitas árvores.

Beco:

Rua estreita e curta, geralmente sem saída.

Parado lugar com algumas ruas, ladeadas por casas, onde existe um pequeno comércio, geralmente localizado próximo a uma estrada, uma fazenda, uma fábrica; zona rural.

Figura 24: Aula de Geografia
Fonte: Diário de Classe

3.1.3.5 Observação da Aula de História

Nesta aula a disciplina trabalhada foi História. As crianças entraram correndo e foram se sentar em seus lugares.

Iniciando a aula, o professor orientou os alunos dizendo: “*vamos trabalhar com o texto do capítulo II, procurem aí*”. O capítulo II do livro de Geografia³⁰, abordava a questão dos “povos nativos brasileiros”³¹.

³⁰ JOANILHO, André Luiz. **Geografia**. 3º ano. Curitiba: Positivo, 2007.

³¹ Não era o texto todo, era somente um tópico que tratava da “Diversidade Cultural Indígena”.

Diversidade cultural indígena

Nos primeiros momentos de contato, os indígenas se pareciam, para os portugueses, uns com os outros. Afinal, a maioria deles não usava roupas, pintava a pele em ocasiões especiais, vivia em aldeias e usava arco e flecha para caçar e fazer guerra.

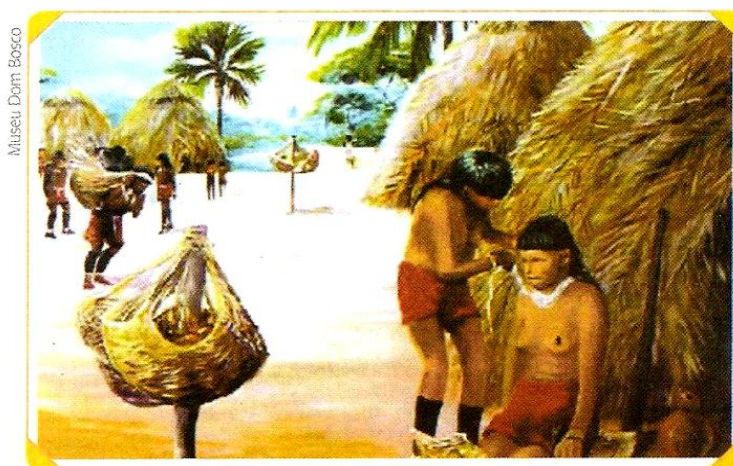
A semelhança, no entanto, era quase só aparência. Os vários grupos indígenas não falavam todos a mesma língua. Cerca de 1 300 línguas eram faladas por eles na época da chegada dos portugueses ao Brasil. Além disso, a busca de alimento, a formação da família, o tipo de moradia e as crenças religiosas variavam de uma comunidade indígena para outra.

As diferenças permanecem até hoje entre os diversos grupos indígenas no Brasil.



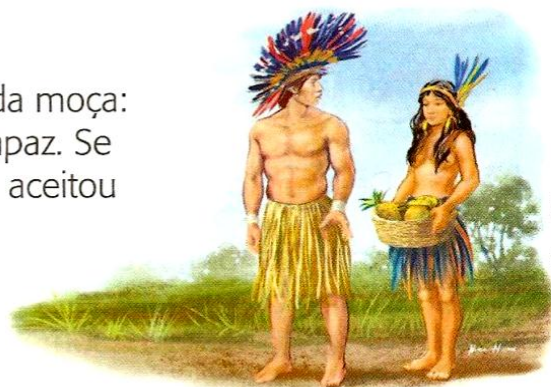
Mulheres e homens na história

Entre os índios xavantes, o casamento é realizado da seguinte maneira: o rapaz ou alguém de sua família leva para a moça um cesto com carne de caça e retira dela seu colar de solteira (um colar feito com dentes de capivara).

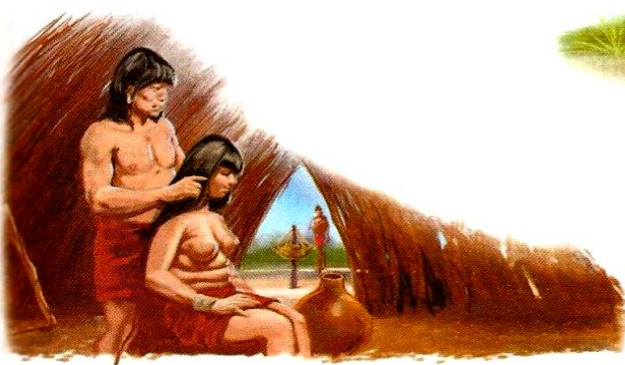


Preparação para casamento entre os índios xavantes.

Entre os bororós, a iniciativa é da moça: ela leva um cesto de alimento ao rapaz. Se ele devolver o cesto vazio é porque aceitou se casar com ela.



Nilson Müller



Nilson Müller

Entre os teneteharas, o rapaz simplesmente se muda para a casa da moça e de seus pais e passa a *habitar com eles*.

É possível perceber nos exemplos citados que cada comunidade indígena realiza a *união entre homem e mulher de forma diferente*.

O casamento é uma, dentre muitas situações, que mostra como a diversidade cultural entre os povos indígenas sempre existiu.

Não são apenas os povos indígenas que possuem diferentes maneiras de realizar o casamento.

Para os católicos, o casamento pode ser realizado numa cerimônia que acontece na igreja. Os noivos vestem roupas especiais e trocam alianças, que simbolizam a eternidade do amor (porque numa aliança não conseguimos distinguir o seu início e seu fim).

Há pessoas que apenas registram seu compromisso no cartório, podendo também oferecer uma festa para os amigos e familiares. A essa forma de cerimônia chamamos de casamento civil.

Mas há também quem prefira, simplesmente, passar a morar junto com a pessoa que ama.



Figura 25: Texto Diversidade cultural indígena
Fonte: JOANILHO, 2007.

Mesmo com o apoio do livro didático, o professor passou o texto no quadro e falou aos alunos: *“copiem aí no caderno de vocês esse texto. Parem de conversar”*. Vamos trabalhar essa parte aqui e apontou no livro para a página 88 e 89. Nisso uma aluna o chamou e ele se dirigiu até a carteira da menina e proferiu: *“você ainda não copiou nem uma linha do texto. Se você não copiar, eu vou ficar aqui depois que bater o sinal para ir para casa, até vocês acabarem”*. As meninas deram risada alto e continuaram falando.

Aproximou-se o término da aula, e o professor ponderou: *“quem acabar eu vou deixando sair, mas quem não fizer vai ficar aqui comigo até acabar, antes do anoitecer”*. Lentamente um a um foram saindo, ficando somente quatro alunos retardatários na sala, terminando de copiar o texto. Enquanto isso o professor recolheu os livros que ficaram sobre a carteira dos alunos, guardando-os no o armário.

Esta aula basicamente foi para as crianças copiarem o texto do livro didático sem nenhuma explicação.

Encerrando o expediente daquela tarde o professor se despede.

3.1.3.5.1 Planejamento Educacional

Analizando o conteúdo do planejamento educacional elaborado pelo professor, prevendo os conteúdos que deveriam ser trabalhados no decorrer do ano letivo de 2010, encontrou-se consonância entre o conteúdo previsto para o terceiro ano, que estava sensivelmente relacionado com as unidades do livro didático de História. Os conteúdos eram assim distribuídos:

- Hábitos e Costumes de uma sociedade ao longo do tempo;
- Brincadeiras antigas;
- Datas Comemorativas;
- Autoridades municipais;
- Origens e cultura (Afro-brasileira e Africana)
- O Estado

A relação entre o conteúdo previsto pelo professor e a aplicação destes dentro de uma sequência no decorrer do ano letivo em sala para os alunos representa certa organização didático-pedagógica que favorece o aluno no processo ensino-aprendizagem.

3.1.3.5.2 Diário de Classe

Praticamente, encerrando a análise dos documentos do professor Korin encontrou-se como aula prevista o mesmo texto do livro didático escrito a mão, sem nenhum complemento de atividades ou exercícios mesmo tendo várias sugestões no livro didático utilizado.

3.1.3.6 Observação da Aula da Língua Kaingang

Antes de se iniciar a transcrição desta aula faz-se necessário esclarecer que devido às várias particularidades da língua Kaingang, como a utilização de acentos agudos, circunflexos sobre a letra “a, e, y”, o que poderá ser verificado no decorrer da leitura dos documentos, não foi possível transcrever falas do professor na língua indígena.

As palavras que copiadas do quadro, quando se observava a aula do professor Korin, foram transcritas todas sem os acentos, devido à impossibilidade de o programa Windows dar conta de acentuar. Para uma melhor apreciação, a escrita correta se encontra registrada na parte que trata do diário de classe do professor, onde se apresenta a aula preparada.

O professor Korin iniciou a aula da Língua Kaingang, conversando com os alunos na língua materna.

Inicialmente, explica a diferença entre a pronúncia e o significado dos cumprimentos aqui na T. I. de Palmas e no Norte do Paraná. O professor explicou aos alunos que: *“a diferença daqui com o norte é o dialeto, que é carregado de variantes, no som na fala. O som muitas vezes é o mesmo, alterando a forma de escrever a mesma palavra”*.

Estava muito preocupado com a questão da formatura. Continuava sentada na mesma carteira, observando a aula quando ele se voltou dizendo: *“eu quero ligar para a aldeia de Rio das Cobras, quero falar com os colegas do Curso de lá. Tem treze alunos lá do Normal. Mas lá quem decide tudo é o Cacique. Mas quero falar com eles, para saber se eles vão na nossa formatura”*. Após leituras de alguns autores e devido à convivência próxima com os professores indígenas, entendeu-se que a diferença dialetal se caracteriza pela forma de falar, como se fosse uma gíria no Português. Neste momento, identificam-se na sala três crianças que entendem a língua. Dois meninos a compreendem, mas não falam. No decorrer da aula o professor perguntou aos alunos: *“na casa de vocês seus pais e suas mães falam o idioma”*?

Os dois meninos responderam balançando a cabeça dizendo que sim. Complementando a resposta um deles disse: *“eu só entendo, não falo nada”*.

A menina que também entende e fala afirma: *“lá em casa nós falamos o idioma professor, a vó fala, a mãe e o pai falam”*.

Neste momento o professor falou: *“não pode ter vergonha de falar o idioma, nós índios temos que ter orgulho de ser quem somos, onde você estiver fale com sua vó, seus pais. Isso engrandece nosso povo, mostra que a nossa cultura que sempre quiseram matar, não morreu e vocês criança são a prova disso”*.

Sentiu-se que a fala da menina mexeu com se sentimento de indianidade, pelo fato dele carregar no coração o amor pela língua materna o que o deixa agitado, saindo em defesa da cultura do seu povo Kaingang. Muitas vezes o professor e vários indígenas utilizam a palavra idioma para designar a língua Kaingang.

Após a fala do professor os alunos permaneceram em silêncio, como que consentindo tudo o que ele disse. Assim ele continuou a aula. O conteúdo trabalhado inicialmente são as vogais na língua indígena. As vogais sofrem variações devido à acentuação recebida, como o uso do til e do acento circunflexo.

O professor é falante da língua, lendo-a e escrevendo-a com facilidade. Explica as vogais e repete para que os alunos identifiquem e diferenciem o som das vogais que possuem o acento e das que não o possuem.

Depois de uma explicação rápida sobre as vogais, o professor segue o conteúdo passando para as consoantes. Os alunos realizam a cópia das consoantes, e, então, o professor inicia a leitura delas com os alunos, evidenciando fortemente a pronuncia com som fechado e as vogais com som aberto. Na sequência da aula, o educador passa um pequeno texto, vai lendo para os alunos, um diálogo bem pequeno. Os alunos leem com ele. A seguir ele passa algumas frases úteis, algumas expressões.

Pergunta: -A juju he ri ke te?

-Como se chama?

Resposta: -A juju He Silvana ke te

-Eu me chamo Silvana.

-Ei ne ? -Quem é?

-In my?-É uma casa?

-Gen ky ver. -Chega por enquanto.

-Sy ti ma. Vou ou até logo.

-Hey, há têg Ge. – Bom, podem ir.

Questionado o professor sobre o uso do ponto de exclamação, ele respondeu: *“uso o ponto porque é uma pergunta. Usa todos os mesmos pontos que no Português. Interrogação, exclamação e o ponto final. Por exemplo, se for um texto escrito no Kaingang tem que ter a mesma regra do Português escrito. Tem que ter a mesma pontuação”*. O professor continuou dizendo: *“quando é um diálogo tem que ter travessão”*.

Ele seguiu a aula e disse aos alunos: *“vou continuar passando no quadro, vocês copiem tudo. Depois eu falo com vocês”*.

Treinamento para diferenciar entre i e é.

Pri vê – é samambaia

Ti vê – é homem

Miju vê – é favo de mel

Gig vê – é xaxim

Regra vê – é feijão

Vim ke – pescar

Tag ri ke – parecido

Ti juju vê – é o nome dele

Indagado quanto ao uso da palavra treinamento para identificar o exercício. Ele explicou rapidamente, sem muitos rodeios: *“é tipo um exercício de palavras, como elas podem ser colocadas depois, se for escrever num texto”*.

O professor explicou para as crianças como pronunciar as palavras em Kaingang, quando possuem acento.

Penh vê – jacutinga

Ti ter vê – ele morreu

Tir me vê – é suco dele

Ti ger vê – é cheiro dele

Ti Fe vê – é o coração dele

Ti se vê – é preso

Ti vê ji – é irmã dele

Re vê – é campo

kA fey vê – é flor

Durante a aula um menino e uma menina vão falando, pois eles conhecem o significado de várias palavras, resultado do uso da língua materna em casa, já que a família perpetua a manutenção da língua Kaingang. A aula seguiu com tranquilidade. O professor disse que esse conteúdo era tarefa para os alunos estudar em casa, que ele ia tomar a lição na próxima aula.

Pého- é abóbora

Ú téy vê – é um comprido

Fi mén vê – é o esposo dela

Ti não én vê- é a bunda dele

My ser vê – é alegre

Vê ke – em vão

Ré ky tíg – deixar

Meg vê – é machado.

Observa-se, durante a escrita e durante a transcrição da aula, que o professor utiliza “é” na frente do adjetivo, do verbo, enfim antes de todas as palavras sempre tem “é”.

Buscaram-se maiores informações com o professor da disciplina, ele explicou que a utilização do “é” seria como um tempo verbal. Ainda, falou que no livro há as regras e que ele vai trazer para todos apreciarem.

A aula da Língua Kaingang encanta quem a presencia, pelo orgulho com que o professor trabalha junto aos alunos. Sua alegria transparece mesmo falando baixo e com expressão facial séria, percebe-se pela disposição que tem ao falar sempre na língua. Tal fala para eles é uma forma de dizer para os não-índios que eles estão vivos e lutando por sua causa, falando e ensinando nas salas de aula a língua indígena.

3.1.3.6.1 Planejamento Educacional

Finalizando a busca nos documentos do professor Korin, encontrou-se no diário de classe dele os conteúdos do último bimestre, assim dispostos:

- Lendas
- Ervas Medicinais
- Jogos Indígenas.

Temáticas amplas voltadas para a cultura indígena Kaingang foram contempladas no planejamento educacional na forma de temas geradores, deixando alternativas de complementação através de textos, exercícios e diálogos fortalecendo o conteúdo e o aprendizado das crianças.

3.1.3.6.2 Diário de Classe

Finda a busca nos documentos, após a observação do conteúdo do diário de classe do professor, percebe-se que a aula estava preparada com antecedência:

Escola Estadual Indígena Segrá
Palmas, dia 07 de julho de 2010.

Escola Estadual Indígena Segrá.
Palmas Kurā tĩ 06 Vĩ Kurā tĩ 07 pũg tĩ 2010

mĩnĩ Vagais Kas Kĩ Kansaantes ag to Vĩmĩn
f.

a, e, i, o, u, y
á, í, ó
ã, ê, õ, ô, ü, ỹ.

Kansaantes ag
Er

F, B, H, J, M, N, P, R, S, T, V, K

Frases ritais e expressões.

A mĩ há?	vai bem? Bom dia?
Tag, ha pĩ.	Sim, muito bem.
ka rā rĩ. Hĩ (hej)	Entre, sim (Obrigado)
nĩ rĩ. Hĩ (hej)	Sento sim (Obrigado)
ne nĩ, tag tĩ?	O que é isto?
ĩn vĩ	É casa
... vĩ	é...
tĩ mĩn rĩ	fala de novo.
Ca fĩ fĩ fĩ fĩ hĩ rĩ kĩ tĩ?	como se chama.
ĩ nĩ?	Quem é?
ĩn mĩ?	é casa?
qũ Kĩ Vĩ	chega por enquanto.
rĩ tĩ mĩ.	Eu qũ-Vĩ - até logo
(hej), ha tĩ qũ.	Bom, pode ir - até logo

Exercício para diferenças entre "i" - "e" - "é"

pri ṽ

ti ṽ

mipi ṽ

giq ṽ

pi ṽ

nigro ṽ

vin ke

tag ri ke

ti jipi ṽ

é samambaia

é bromem

é faro de mel

é xaxaim

é mulher

e feijão

percar

parecido

é o nome dele.

pluh ṽ

ti ter ṽ

ti me ṽ

ti qer ṽ

ti fe ṽ

ti se ṽ

ti re fi

ru ṽ

ka fey ṽ

e jacutinga

ele morreu

é Duco dele

é cheiro dele

é o peito dele

ele e preso

uma dele

é campo

é flor.

piha ṽ

ti téj ṽ

pi méu ṽ

ti néi ṽ

ka féj ṽ

mij réi ṽ

viki

re kiy kig

még ṽ

é alôbara

é uma campido

é espazo dela

é a brunda dele.

é folha

é alegre

em vão

deixar

é machado.

Colaboração

Figura 26: Aula da Língua Kaingang

Fonte: Diário de Classe

O professor apresentou o diário de classe com uma expressão de felicidade, como se estivesse dizendo: *“está feito, preparei a aula”*.

Esse preparo prévio seguindo uma organização didática fortalece a prática do professor, deixando-o mais seguro e confiante. Percebe-se que sua prática pedagógica, durante a aula da Língua Kaingang, é diferente das demais disciplinas, transparecendo mais confiança em si mesmo devido ao conhecimento do conteúdo que ele trabalha, porque domina a língua falada.

3.1.3.6.3 Visões Conclusivas

Totalizando vinte horas de aulas analisadas na sala do professor Korin, distribuídas entre as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Kaingang encerra-se a geração dos dados da observação da prática pedagógica deste professor.

Permanecer na classe do professor, observando o desenvolvimento da aula ministrada por ele, perceberam-se nuances pedagógicas influenciadas pelo contexto específico da escola indígena das comumente praticadas nas demais escolas urbanas, o que se caracteriza num grande desafio diante da proposta inicial deste trabalho.

No decorrer das observações em sala, notou-se que o professor procurou trabalhar seguindo o Planejamento Educacional, que desde a análise do primeiro professor observado o plano está sensivelmente atrelado ao livro didático da disciplina. Para esclarecer melhor, essa relação do planejamento com o livro didático, foi implantada na escola na época em que ela tinha como mantenedora a Prefeitura Municipal, em uma tentativa de levar o professor a dar uma sequência aos conteúdos obrigatórios de cada série. Hoje a escola é estadual, mas mesmo assim a sistemática permaneceu.

Por um lado, o fato de o conteúdo do livro didático constituir-se nos próprios apontados no planejamento educacional auxilia o professor na organização das aulas, proporcionando uma organização didático-pedagógica consistente, no sentido de que o professor prevê o andamento da aula através da aplicabilidade dos conteúdos no decorrer do bimestre.

Ao encerrar as observações deste professor, procurou-se identificar práticas pedagógicas diversas com características próprias influenciadas pelo meio específico da

comunidade indígena, apontando algumas especificidades das práticas pedagógicas indígenas Kaingang de Palmas – PR.

As diferenças quanto à prática pedagógica Kaingang surgem de maneira clara na sala de aula, quando se observa a ausência de pressa do professor em desenvolver as atividades com os alunos. Lentamente o professor organiza a aula do dia, elegendo a disciplina em que ele vai ministrar o conteúdo. Sem pressa, ele distribui livros didáticos ou passa longos textos no quadro, muitas vezes inclusive o próprio texto do livro didático que o aluno tem em mão.

A pressa, a rapidez, a urgência em concluir as tarefas pedagógicas parece não fazer parte da vida cotidiana do professor. A tranquilidade e a serenidade do professor são constantes, levando-o a fazer sempre uma coisa de cada vez e se não der para concluir hoje, deixa-se para o dia seguinte.

Percebeu-se que às vezes ele muda a sequência dos conteúdos aleatoriamente utilizando outro material, desviando o conteúdo que estava previsto no plano interrompendo a organização didático-pedagógica, orientada pela equipe de pedagogos da escola

A prática pedagógica indígena instiga o aluno ao aprendizado. O método utilizado em sala de aula pelo professor leva o aluno à construção do conhecimento, despertando o seu desenvolvimento cognitivo.

Enfim, percebe-se que a maior diferença está na prática pedagógica do professor, quando a aula ministrada é da Língua Kaingang. Ao trabalhar esta disciplina que faz parte do seu cotidiano, que ele fala e lê com fluência, escreve com muita segurança, fazendo-o mais confiante.

4 AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS KAINGANG DA ALDEIA DE PALMAS – PR

Neste capítulo, serão analisadas as peculiaridades da prática pedagógica dos professores indígenas Kaingang, a partir das situações observadas na sala de aula. Num primeiro momento, a tentativa será em tornar compreensíveis as especificidades das práticas pedagógicas indígenas Kaingang da Aldeia de Palmas – PR. Em seguida, haverá a verificação se o contexto específico influencia ou não a prática pedagógica do professor Kaingang.

Na sequência, será abordada a questão da liberdade em sala de aula, possibilitada pelo professor perpetuando o modo de ser indígena. A incidência da oralidade frequente como método de ensino. A maneira persistente com que o silêncio emerge durante as observações em sala de aula. O esquecimento das ciências exatas no dia-a-dia da sala de aula, reduzindo-a as quatro operações e alguns conteúdos trabalhados de maneira rasa. Ainda, se aponta o ritmo de ensinar e aprender como diverso do cobrado na prática pedagógica não indígena. A questão da língua indígena como propagadora da cultura indígena através das gerações.

Apresentam-se, também, os demais métodos encontrados na prática docente indígena, mesclados de traços tradicionais e os hábitos culturais indígenas.

4.1 PRÁTICA INDÍGENA E PECULIARIDADES CULTURAIS DOS PROFESSORES INDÍGENAS

O silêncio é comum nas salas de aula da escola indígena. Utilizando uma fala do professor no decorrer da observação, que ilustra tal situação: *“peguem o caderno de português, que vou passar uma atividade no quadro para vocês fazerem, em silêncio”*.

Esse silêncio é comum nas salas e se torna um cotidiano. Na presença dos professores, dos demais funcionários ou se chega uma visita à escola as crianças sempre fazem silêncio. Através da observação ao longo da investigação se percebeu que o silêncio é uma forma de manifestação, muitas vezes, não muito favorável ao que está sendo proposto, feito ou falado.

As crianças indígenas como os adultos, são muito observadoras no tocante ao que é feito, via ações comportamentais como olhares curiosos sobre o comportamento, forma de vestir, comer ou falar publicamente.

O silêncio é comum, mas na sala de aula existem também outros comportamentos diferenciadores. Existem vários graus de parentesco entre os alunos. Alguns são tios e sobrinhos, outros são primos, cunhados. Isso os aproxima, deixando-os soltos, alegres. Mas não denota que fiquem falantes. Mesmo alegres e descontraídos, o silêncio permanece. Muitos deles gostam de ficar em pé ao lado da carteira para copiarem atividades do quadro ou ler o livro didático.

O professor muitas vezes também mantém e induz ao silêncio. Em uma das aulas observada, o professor apressou o aluno J porque ele estava atrasado, não copiando o que estava transcrito na lousa, e, em silêncio, uma aluna foi até o quadro e fez o primeiro item da atividade.

A observação proporcionou a pesquisadora presenciar atitudes e situações dos professores e dos alunos caracterizando naturalmente a prática pedagógica indígena Kaingang em sala de aula.

Fato curioso incluso nestas situações é o comportamento cotidiano, quando envolve a questão cultural quanto a assuntos sérios e importantes. A morte de uma pessoa indígena observada do ponto de vista da escola se caracteriza numa situação de resguardo e luto, como se apresenta abaixo na fala do Cacique que também é professor. Independente de quem quer que seja a pessoa dentro da esfera social na comunidade se guarda o luto.

Exemplifica-se esse fato com o acontecido no dia em que se observava uma aula, justamente na sala do Cacique. Enquanto se assistia à aula, ele virou-se para a pesquisadora e proferiu: - *“Não sei se não vão vir nos atrapalhar. Ouvindo-o falar e foi-lhe perguntado: “por que”? Sem olhar diretamente continuou falando: “morreu uma criança pequena” (bebê). “Se eles vierem avisar aqui temos que parar a aula. Vai depender da família, se eles querem esperar ou se vão enterrar já. É criança pequena”*. Por curiosidade, foi-lhe perguntado: *“Quem é? Filha de quem”?*

Sempre atentas as crianças à conversa dos adultos, rapidamente, uma delas respondeu: *“filha da V..”*. O professor complementando a fala da menina: - *“É filha da V sobrinha do P”*.

Faz-se necessário complementar este fato, da rápida inserção da criança na conversa dos adultos, com uma contribuição de Cohn (2002, p. 25), quando afirma “é frequente que se mencione que as crianças têm muita liberdade, que fazem quase tudo o que querem, e raramente são punidas”. A liberdade das crianças indígenas em casa estende-se até a escola, onde os comportamentos se reproduzem de acordo com a memória histórica destes, carregadas ao longo dos anos, desde a infância até atingir a maturidade.

Observou-se que, ao longo do trabalho de pesquisa dentro das salas de aula, é comum a intervenção das crianças, bem como ficar próximo dos adultos quando estão conversando.

Ainda, reportando-se ao exemplo citado, foi perguntado ao professor e cacique: “*Por que parar tudo quando morre alguém*”? Ele sem pensar respondeu: “*Sempre foi assim, é um costume*”.

O costume compõe a cultura que segundo Tylor (1871) in Kahn (1975, p. 29), citado por Marconi (2005, p. 22) é, “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

A questão do costume na sociedade indígena é repassado de geração a geração. Ao longo dos tempos, o costume se perpetua através das famílias pelo exemplo, pelo modelo. Talvez se fosse perguntado às crianças que estavam na sala, naquele momento, porque que deveria ser guardado luto pela morte de uma criança, eles não soubessem responder, mas eles sabiam que se guarda o luto pelo falecimento de alguém.

Indo além, Cohn (2002, p. 215) foi buscar em Fernandes, algumas justificativas plausíveis para tal comportamento dentro da sociedade indígena, especificamente uma alocução sobre a questão que envolve a criança e o seu aprendizado. Expõe que:

As sociedades tradicionais, a qual pertence a sociedade indígena, remete-se sempre ao que precede o momento presente, ao que é estável, é regulada por exemplos dos ancestrais, tradições cuja eficácia é socialmente reconhecida, e fórmulas mantidas na memória coletiva que dizem respeito à situações passadas reconhecidas como análogas às presentes.

Explica-se facilmente o fato de que as crianças crescem orientadas, através das práticas cotidianas dos seus pais, avós e demais parentes quanto aos comportamentos e costumes que regem a vida do povo Kaingang. Seguir o modelo seja qual seja: do comportamento, da fala, das vestes, é prática comum entre os indígenas. Imitar as vestes entre os adolescentes é normal, trocar uma peça de roupa, um boné, o casaco ou a jaqueta. Mas além do comportamento cotidiano, há a propagação dos costumes como guardar luto quando falece um indígena, um menino e uma menina juntar-se na adolescência e permanecerem habitando a casa do pai da menina. O que fundamenta e mantém essa afirmação é a assimilação de valores tradicionais, repassados através dos tempos pelos mais velhos da comunidade aos mais jovens.

4.1.1 O Uso da Oralidade

No decorrer do desenvolvimento era comum ouvir, nas várias aulas observadas, que os professores utilizam comumente explicações orais. Para comprovar essa prática ora se utiliza de algumas falas dos vários professores observados.

Tal fato aconteceu logo na primeira aula de Português. O professor trabalhava com o livro didático e após a leitura do texto, aplicação de algumas atividades ele sugeriu oralmente aos alunos a criação de um textinho, com uma explicação sobre como o como segue abaixo, de acordo com Professor Kojónh (2010):

O texto tem que ficar animadinho, não pode estar desanimado, não tem problema de passar de dez linhas pessoal, porque, às vezes, é assim pessoal, você vai pensando uma história, você vai escrevendo, escrevendo, não é? E de repente passa de dez linhas e para você poder fechar o texto você não pode escrever dez linhas e parar o texto. O texto não tem fim. O texto tem que ter início, meio e fim tá, usando pontos. Toda vez que você vai escrever o texto e vai terminar no meio, o texto fica sem sentido. Quem lê, vai dizer, mas este texto aqui está pelo meio. Por isso que eu pedi, não é, no mínimo 10 linhas mas com início, meio e fim tá? Façam duas ou três linhas e leiam, não é, porque tem que ter ligação, façam o ponto vocês sabem.

Nesta explicação oral, percebem-se três grandes funções textuais: interagir com o leitor, por isso tem que ser um “texto animadinho e não acabar pelo meio”; ler e escrever exige concentração e o texto deve prever uma reescrita. Ele aborda isso oralmente. O texto compõe-se de estrutura, esquema, finalidade e forma.

A oralidade se apresenta amiudemente no decorrer das aulas dos professores indígenas. É comum o professor permanecer por um longo tempo falando, falando com os alunos. Muitas vezes, sem perceber que tempo passou. Enquanto isso os alunos, brincam com o lápis, com a borracha ou divagam na sala. Olham para o teto, quem está próximo da janela olha para fora totalmente alheio ao que o professor insiste em explicar através da persistência da oralidade.

Faz-se necessário esclarecer que além da evidência do uso da oralidade nas aulas, o que se constatou que só falar sobre o conteúdo ou temática em questão não contribui para a efetivação do aprendizado do aluno. Na visão da pedagogia tradicional seria imprescindível aliar a oralidade ao desenvolvimento de atividades e exercícios, que conduzam os alunos a refletirem sobre o conteúdo que está sendo ensinado pelo professor.

Em outro momento, em outra sala de aula, durante a observação assistiu-se, também, à utilização persistente da oralidade pelo outro professor, mas com alguma interação com os

alunos. Tal fato sucedeu na exposição de um conteúdo, quando a discussão inicial sobre coletivos, originou-se a partir de uma situação real percebida pelos alunos durante o recreio.

Percebeu-se que o contexto vivido influencia diretamente no resultado da prática pedagógica do professor indígena, como se evidencia a seguir. Durante uma aula, o professor Korin dialogava com os alunos *“escutem, coletivo é uma grande quantidade, por exemplo, de animais. Sabem as abelhas, aquelas que estavam na cumeeira da casa do pátio da escola? Pois é, uma abelha é a abelha, várias abelhas, a família delas todas juntas é um enxame. Entenderam então?”* Logo uma menina disse: *“um montão de abelhas é um enxame?”* Professor reforçou dizendo: *“sim, um montão de abelhas é um enxame, sim. Aprendeu?”* A menina respondeu que sim acenando com a cabeça.

As situações acima concebem o uso constante da oralidade nas salas de aula pelos professores indígenas. Oportunamente, isso fica evidenciado na diferença entre a primeira fala e a segunda. Percebe-se claramente que na primeira fala a questão que envolve o texto e é abstrata, teórica sem comparativos o que dificulta o entendimento do conteúdo somente com a explicação oral.

O uso da oralidade de maneira rápida sem o reforço de atividades e produções dos alunos diversas vezes torna a prática pedagógica do professor rasa.

O que chama a atenção é a insistência na utilização da oralidade como recurso pedagógico, no processo ensino-aprendizagem nas salas de aula regidas pelos professores indígenas. Essa oralidade vem traduzida em um vocabulário mesclado de traços culturais como o falar indígena associado ao falar rural.

Ainda persistindo na incidência da oralidade e da mescla de vocabulário utilizada pelos docentes indígenas, percebe-se que toda a discussão das aulas, além do Português e da Matemática, gira em torno de questões políticas, sociais, econômicas e aí aparece o porquê eles querem ou precisam da escola.

Em primeiro lugar a escola ganha em importância para os povos indígenas, segundo Grupioni (apud ÂNGELO, 2006, p. 47):

Na medida em que se percebia que os índios precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo dos brancos, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias tanto com setores do indigenismo oficial, quanto com outros segmentos da sociedade brasileira. Aprender o idioma português, dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para darem um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam.

A escola é necessária e importante para os povos indígenas na medida em que instrui, orienta e emancipa as populações indígenas. Instrui no sentido de oportunizar o acesso ao conhecimento formalizado, como a Matemática que possibilita ao indígena autonomia para tratar de negócios, como por exemplo: ele colhe feijão, além do que vai consumir ele precisa vender para comprar outros bens de consumo (uma TV, um carro ou uma antena parabólica). Ele adquire noção de valores reais do mercado, porque ele não pode chegar a um estabelecimento comercial com 10 sacas de feijão e trocar por uma antena parabólica ou por um carro, sem compreender a importância exata de cada item que será negociado.

A escola o auxilia principalmente os indígenas mais jovens, que lentamente vem mudando a concepção sobre o papel da escola, quando frequentam com regularidade, quando se fazem presentes nas atividades em contra turno para rever os conteúdos trabalhados, o que contribui sobremaneira para o aprendizado deles. Isso vem lhes facilitar a retenção dos conhecimentos específicos, a melhora da leitura e da escrita, o saber a tabuada e o domínio das quatro operações matemáticas.

A orientação surge de maneira formal na medida em que tanto o aluno quanto o professor passam a viver na escola, dentro de uma organização social diferente da que normalmente vivem na aldeia. Podem-se apontar duas situações de orientação específicas que foram observadas, quanto à orientação que a escola proporciona aos indígenas. A primeira se trata da questão que envolve a utilização do CPF – Cadastro de Pessoa Física, regulamentado pela Receita Federal, para todos os cidadãos brasileiros. Todo ano faz-se necessário o recadastramento do CPF em qualquer agência dos Correios, em uma determinada época. A única coisa a ser feita era ir até uma agência recolher uma taxa e recadastrar o documento. No entanto, pelo que se notou isso não era feito em nenhum período pelos índios. E, quando da assunção do cargo de professor eles deveriam estar em situação regular com a Receita Federal e com os documentos pessoais como o Registro Geral – RG, o CPF, o título de eleitor em dia, porque a Secretaria de Estado de Educação faz depósitos via banco para pagar o salário mensal.

Então, percebeu-se que tal fato não era comum entre os professores. Alguns nem tinham documentos, outros tinham um e não o outro. Essa obrigatoriedade de possuir documentos em dia, conta em banco para receber a remuneração mensal recebida por ele ocupar o cargo de professor, contribui para a inclusão deles em uma organização social diversa da que comumente viviam e que indiretamente o acesso foi permitido pelo envolvimento deles na e pela escola.

Instruir, orientar e emancipar. As duas primeiras estão demonstradas acima, de maneira clara e evidente. Contudo, de que forma a escola emancipa os indígenas?

A emancipação através da escola acontece de maneira simples e seguindo um caminho sequencial como será exposto. O conhecimento instrui os indígenas na medida em que eles têm conhecimentos específicos como o domínio da Matemática, mesmo que de maneira parcial. Exercendo uma função pública como a de professor, passa a fazer parte de um novo sistema social. Incluso no sistema formal, portanto, ele passa a fazer parte do sistema financeiro, devido ao fato de ser remunerado. A emancipação se caracteriza neste sentido, porque ele está trabalhando, sendo remunerado, conhece e sabe o valor que deverá receber no banco e que ele mesmo deverá administrar esses ganhos, utilizando-se do cartão magnético do banco que dá acesso à sua conta corrente.

A emancipação não acontece do dia para a noite e sim gradativamente. Aos poucos eles vão avançando, determinando-se, buscando alternativas para resolver seus problemas sejam financeiros, profissionais ou pessoais. Em seguida, vem a curiosidade em administrar de forma correta o dinheiro que ganha, não gastando tudo de uma vez só, pagando prestações em valores comedidos. Além de gerir o salário e o que ele lhe confere, como o poder de comprar, também, passa a perceber que ele a existência de extensas áreas de terras, pelas quais ele poderá aumentar sua renda, plantando para seu próprio sustento e vendendo o restante da colheita. Isso é emancipação. Decidir seus próprios caminhos, tomar suas próprias decisões, saber gastar o salário que ganha e aumentar o domínio de espaços dentro da aldeia.

Essa emancipação, porém, acontecerá de modo gradativo, começando pela mudança de atitudes em pequenas coisas, como o aumento da produção agrícola na aldeia até a participação em elaboração de novas políticas públicas para o seu próprio povo.

Tal questão é reforçada em um das aulas observadas, quando o professor diz “*os pais tem que cuidar dos filhos, dar alimento a eles, trabalhar bastante para eles crescerem com saúde. Se eles não cuidarem das crianças pode ser que os indígenas acabem. Quem vai continuar com a nossa história? Com nossos costumes? Vocês que vão ser os líderes de amanhã na aldeia. Tem que aprender bastante na escola para cuidar do nosso povo no futuro, quando eu já for velho*”.

A escola se torna a conciliadora entre os saberes tradicionais e o conhecimento formal institucionalizado, mediado pela prática docente do professor, exercendo papel fundamental na garantia dos direitos conquistados e afiançados pela legislação vigente. A comunidade indígena encontra na escola a possibilidade de ampliar seus direitos, assim como

discutir e elaborar novas políticas públicas para os povos indígenas, o que lhes concederá autonomia e novas conquistas.

Esse discurso é recorrente nas salas de aula, principalmente durante as aulas de História e Geografia. O diálogo logo exposto comprova que as relações comunitárias e não capitalistas, que ainda envolvem a vida das comunidades indígenas, mesmo que a escola os encaminhe lentamente para a emancipação. Durante a observação de uma aula História, presenciou-se o seguinte, entre o professor e alguns alunos: *“Vocês compraram as casas de vocês aqui na aldeia? Quem mora na cidade comprou suas casas”?*

As crianças responderam que não, mas aquele que mora na cidade tem de comprar suas casas. Seguindo a aula, o professor evidencia a diferença entre morar na aldeia e na cidade. Ele dá entender aos alunos que isso é real: *“aqui na comunidade as casas são distribuídas pelo Cacique para as famílias, são cedidas pelas lideranças para as pessoas morarem. Tem alguns indígenas que trocam as casas entre si. Às vezes, um quer sair de perto do vizinho e pergunta para um que mora bem longe se ele troca. Se o outro aceitar eles trocam na hora. Outras vezes onde ele está morando não tem espaço para fazer uma horta ou lavourinha, daí ele vai atrás de alguém para trocar. Essa troca é feita assim, elas por elas. Não envolve dinheiro”.*

As relações de troca são comuns entre os moradores da aldeia, inclusive no que se refere às moradias. Existem casas mais novas, construídas de alvenaria, assim como há casas maiores, construídas em madeira, mas não importa quem seja o morador que queira fazer a troca, pode ser qualquer um, o professor ou o Cacique.

O ensino de questões políticas dá ênfase às desigualdades sociais, tanto dentro como fora da aldeia. O professor ratificou durante uma de suas aulas a diferença entre morar na aldeia e morar na cidade, dizendo: *“lá tem casas grandes, com grades, e carrões”.* Então, um menino diz: *“lá eles moram fechados e se escondem bem, não é que nem aqui, que as portas e janelas ficam abertas”.*

Questionando o menino o professor perguntou: *“porque você gosta de ir lá só passear e depois voltar para cá? Lá na cidade tem coisa boa de comer, tem o mercado, tem a pracinha para você brincar um pouco”.*

Sabidamente, este lhe respondeu: *“por que aqui eu tenho minha casinha, meus amigos, minha avó. Não tem um monte de carro para lá e para cá. Dá para nadar no açude, comer peixe, caçar bichinho no mato”.*

E o professor conduziu aula expondo: *“no campo além de plantar comida, que é a agricultura que fala no livro, também dá para criar gado. Lembra que nós temos bastante*

gado nos quatro alqueires? É a pecuária que fala no livro. E também no campo dá para tirar palanque, que agora está proibido”. Em seguida, argumentou que além da pecuária eles também trabalhavam com a agricultura. Nas lavouras da comunidade tem milho, feijão e soja plantados. Ainda, professor se manifestou dizendo: “com o milho dá para fazer pixé, que é uma comida tradicional com milho socado, com açúcar no pilão, milho assado na brasa, milho cozido na panela. Muito bom. Quem sabe? Alguém lembra? Os alunos inquietos nas carteiras olharam-se entre si e disseram: “plantar comida para nós comer”. O outro complementa: “é sim, arroz, feijão, milho para fazer pixé”. Outro aluno completou dizendo: “hum, que vontade de comer milho bem docinho, não é professor”?

Conforme Fochzato (2004, p. 58):

No decorrer das aulas que envolvem a memória histórica, a legalidade da posse da terra, os saberes tradicionais, como os acima descritos percebe-se claramente quem é o índio. Ser que acredita que a terra é dádiva divina, mãe de todos os homens. A relação homem-terra transcende a terra como bem público e propriedade privada, mas sim como extensão da sua própria vida. Garantia de vida e dignidade humana, a terra representa o reconhecimento da luta dos ancestrais pelo direito a posse da terra legalizada. A terra provê o alimento, a água a fonte da vida.

Tendo suas terras legalizadas, os povos indígenas se sentem seguros para criarem seus filhos e enterrarem seus sábios com dignidade, perpetuando a cultura indígena às gerações vindouras.

4.2 LÍNGUA COMO IDENTIDADE

Inicialmente, para ilustrar este item, retrata-se a fala de um ex-cacique Kaingang, que gentilmente, se dispôs a discorrer sobre a questão. Há mais de trinta anos, segundo ele, havia um Cacique que não falava o idioma Kaingang. Ele ainda era jovem, o entrevistado, e dominava com fluência a língua indígena. Fica a impressão de que ao fazer esse relato, ele se reportou àquela época, mais especificamente naquele dia em que o Cacique o chamou dizendo: “tenho que ir pra Brasília, mas não sei falar o idioma”. Ouvindo essa fala de hoje, é possível perceber que “a linguagem é um elemento pelo qual a identidade adquire sentido” (FOCHZATO, 2004, p. 143).

Tamanha importância da língua indígena como instrumento de afirmação identitária, reflete-se na necessidade e importância que a escola atribui a ela. No decorrer das observações das aulas de Kaingang, presenciaram-se iniciativas que reforçam esta

premissa. O professor durante uma aula de Kaingang perguntou: *“quem gostaria de vir aqui na frente comigo para nós manter um diálogo? Será que ninguém virá até aqui para brincar? Somos todos colegas, moramos todos aqui na comunidade, não podem ter vergonha da sua língua indígena! Vocês têm que ter orgulho de falar o idioma Kaingang. Ela é um marco da nossa cultura, enquanto tiver um indígena falando no idioma significa que o povo indígena existe e não deixou de ser indígena, só porque usa celular e estuda fora da aldeia”*.

Chamou à atenção a expressão utilizada pelo professor para convidar o aluno a participar do diálogo em Kaingang com ele: “brincar” é o significado da aula para ele. A utilização da música, da dança na língua indígena altera o sentido formal da aula para um método informal que envolve a brincadeira entre as crianças e adolescentes indígenas. A diversão em cantar e dançar transforma a formalidade da aula em atividade recreativa, envolvendo todos e contribuindo para que os mais tímidos se envolvam também.

A finalidade da escola e do ensino de língua envolvendo as questões de identidade vem em primeiro lugar, nas aulas ministradas pelos professores indígenas. Para Fochzato (2004, p. 149), “compreende-se aqui o espaço escolar como um espaço de descentramento do sujeito, uma instituição que mantém certos rituais, discursos e mecanismos, os quais fornecem possibilidades de modelagem do sujeito segundo objetivos determinados por um currículo não neutro e nem dócil”.

Percebeu-se que quando os professores indígenas trabalham com a questão indígena que envolve a dança, o canto, a música eles são mais seguros, mais confiantes em si mesmos. O comportamento sério e silencioso observado nas aulas das disciplinas de Português e Matemática sempre é substituído por um comportamento alegre, expansivo e dinâmico revestido de um diálogo político e cultural.

Confirma-se tal fato pelo comentário do professor, quando ele chama a atenção dizendo: *“crianças, guardo uma frase comigo e gosto de transmitir aos meus alunos que diz: ser Kaingang é ter o sangue Kaingang, viver em uma comunidade Kaingang e principalmente falar e preservar a língua, cantar e dançar nossas músicas, assim seremos conhecidos como Kaingang. Nós, os Kaingang vivemos em uma época marcada pela rapidez nas inovações tecnológicas e na transmissão de informações. Pensando nesse mundo tecnológico, na maioria das vezes as transmissões ao nosso respeito através do rádio, da televisão, jornal são parciais e não condizem com a realidade”*.

Em outra aula observada, percebe-se claramente a função política do ensino da língua indígena na escola, pela fala de outro professor. Ele explicou para os alunos que: *“a*

diferença daqui com o norte é o dialeto, que é carregado de variantes, no som na fala. O som muitas vezes é o mesmo, alterando a forma de escrever a mesma palavra”.

A menina que também entende e fala, afirma: *“lá em casa nós falamos o idioma professor, a vó fala, a mãe e o pai falam”*. A menina continuou falando: *“mas eu tenho vergonha de falar, professor”!*

Neste momento o professor ponderou: *“não pode ter vergonha de falar o idioma, nós índios temos que ter orgulho de ser quem somos, onde quer que você esteja, fale com sua vó, seus pais. Isso engrandece nosso povo, mostra que a nossa cultura que sempre quiseram matar, não morreu e vocês crianças são a prova disso”*.

Os professores Kaingang vivem um momento único na história do seu povo. Tem garantido através da Constituição Federal de 1988 e da LDB/9394/96 o direito a ensinar a língua indígena formalmente na escola. Metodologicamente falando, o ensino da língua indígena pode ser feito pelo canto, dança, gestos que representam a identidade Kaingang em todos os sentidos. Seja por sons imitando pássaros e aves, por assovios ou expressões corporais acentuadas com o auxílio de lanças. Tudo isso incrementado com o uso de adereços feitos artesanalmente de embira, planta nativa da aldeia parecida com capim, de folhas finas e altas, e outros materiais alternativos que caracterizam os costumes indígenas. Também, é típico na identidade indígena, a utilização dos sinais tribais, nas cores que caracterizam a casta Kaingang, vermelho e preto. Além das cores utilizadas, as marcas representam os kamé e os Kairu, os dois clãs que compõem a etnia.

4.3 METODOLOGIA DE ENSINO

Esta abordagem volta-se para os métodos, alguns aplicados pela pedagogia tradicional e outros peculiares da indígena Kaingang da Aldeia de Palmas – PR.

Na aula que segue, percebe-se claramente a diferença de preparar a aula com antecedência, sendo organizada com início, meio e fim. Notou-se que o grau de importância dado ao conteúdo trabalhado e o tempo gasto nela não tem relevância para o professor, levando-o a repetir o mesmo conteúdo na semana seguinte na mesma sala de aula, induzindo os alunos a contestarem o fato. É uma aula de ciências que ele ministrara, na semana anterior, no mesmo dia da semana. O professor diz: *“a atividade é continuação da aula do dia 16 de novembro”*. Então uma aluna profere: *“eu já tenho”*. O professor deixa passar despercebida

essa observação e foi passando a atividade no quadro. Outra aluna também reafirma o que a menina havia dito: *“você passou isso semana passada, eu já tenho. Não vou copiar”*.

Chama a atenção, quando os alunos resistiram em copiar do quadro a mesma atividade repetida. Compreende-se que vencer o conteúdo levando os alunos ao aprendizado é fator secundário nesta regência.

Outra ocorrência curiosa na prática docente, segundo a orientação do professor, refere-se à maneira como a resposta das questões deve ser feita pelos alunos. O professor solicitou aos alunos que façam *“resposta longa nas questões”*. Leu uma questão e encaminhou a resposta, dizendo que *“quanto maior a resposta da questão melhor”*.

As crianças leram o texto do livro didático, resolveram as atividades que o professor passou no quadro em seu caderno e depois um aluno após o outro se dirigiram ao quadro para a correção das questões. Quem errava ia ao quadro, voltava ao seu lugar e corrigia em seu caderno o incorreto. As crianças chamavam o professor o tempo todo nas carteiras, se ele não as atendesse, elas levantavam e dirigiam-se a ele. Mas ao se aproximarem dele, sempre falavam em um tom baixo, quase inaudível.

O uso do dicionário bilíngue é frequente nas aulas da Língua Kaingang. O professor tem vários exemplares, guardados no armário de sua sala, fazendo uma distribuição rápida. Esse costume determina maior agilidade e facilidade no apreender das palavras. Ele ensina a pronúncia das palavras na língua Kaingang, fazendo os alunos repetirem várias vezes a mesma palavra para se apropriarem do som. E quando não conseguem finalizar as atividades ao término da aula ele diz: *“quem não terminou de copiar, não tem importância eu passo de novo na próxima aula, na semana que vem”*.

Descontínuo torna-se o processo de ensino, no momento em que o professor interrompe a aula postergando, muitas vezes, para o próximo dia se a aula é de Português ou de Matemática. As demais disciplinas são distribuídas em dois dias da semana, sendo lançadas em um horário pré-estabelecido. A retomada do conteúdo trabalhado poderá ocorrer somente na próxima semana, o que prejudica imensamente o processo ensino-aprendizagem.

Além da interrupção da prática docente, tornando-a descontínua, o que alonga o tempo de ensino de determinado conteúdo, a opção pelas quatro operações matemáticas cria uma lacuna nos conteúdos básicos da Matemática. O ensino é ocasional. Ocasional porque durante todas as aulas observadas para a coleta dos dados, verificou-se que em todas as aulas da disciplina, somente uma, tinha sido preparada com antecedência e o conteúdo divergia das quatro operações matemáticas.

A ausência de outros conteúdos da Matemática é fruto, notadamente, da insuficiência na formação do professor. Sem formação adequada muitas vezes, ele adentra as salas de aula como regente de classe, sem as condições pedagógicas e cognitivas indispensáveis ao ministério de aulas na área em questão. Sequer, arrisca-se desenvolver cálculos mais elaborados para trabalhar com frações, numerais romanos, geometria. O conhecimento matemático segue uma sequência com conteúdos obrigatórios nos anos iniciais que são pré-requisitos básicos para o aprendizado de outros mais elaborados ao longo da vida acadêmica.

Outro evento que se torna instigante é o tempo dedicado ao fazer pedagógico do professor, base do trabalho do aluno. Numa das aulas observadas, percebeu-se a tolerância ao longo tempo dedicado, pelos alunos para copiar e desenvolver as atividades pedagógicas elaboradas pelo professor. Neste caso o professor evidencia que mesmo lentamente, os alunos deverão fazer. Assim que concluiu a primeira atividade no quadro, ele disse aos alunos: *“vão copiando devagarinho, mas é para copiar tudo, viu! Não deixem nada sem fazer”!*

O tempo dedicado às atividades desenvolvidas em sala de aula é maior do que o tempo comumente despendido para esta ou aquela atividade. Aqui, faz referência ao tempo que o aluno leva para copiar ou desenvolver os conteúdos escritos no quadro de giz ou para desenvolver as atividades do livro didático.

Mais tempo, menos tempo as peculiaridades das práticas pedagógicas indígenas Kaingang da aldeia de Palmas – PR são variadas. Muitas delas curiosas, como a incidência de desenhos no decorrer das aulas, uma característica marcante do povo Kaingang. Em uma das observações, o professor trabalhava as várias formas de medir. Então, um das atividades foi desenhar no caderno quais os objetos que ser medidos com a régua. Um aluno disse: – *“desenhei uma televisão”*, o outro disse: – *“desenhei uma casa”* e a aula seguiu. Ele poderia solicitar aos alunos que citassem os objetos, mas sugeriu o desenho, isto, pois, a palavra estar associada à imagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados e analisados ao longo deste estudo indicam que o predominante nas salas de aula é a pedagogia tradicional. Representa isso de forma recorrente a utilização do livro didático de todas as disciplinas e o atrelamento do planejamento educacional, estruturado por bimestres de acordo com a distribuição das unidades do livro. A utilização do livro de maneira quase que obrigatória, evidencia que as temáticas em estudo, contidas no livro didático muitas vezes não estão conectadas com a realidade vivida pelos professores e alunos indígenas.

A possibilidade de conexão entre os conteúdos previstos nos planejamentos educacionais e o contexto específico, surge de maneira tímida nas aulas de Ciências, História e Geografia. Percebe-se através das falas dos professores indígenas, de acordo com o registro dos dados, que nestas aulas eles promovem a cultura indígena através de aloções que se voltam para a questão das políticas indígenas: posse definitiva da terra, identidade indígena e modos de vida dos povos indígenas ontem e hoje.

Percebeu-se claramente, que é nas aulas da Língua Kaingang que surge o professor indígena de fato. Ele canta, dança, brinca com os alunos, torna o ambiente agradável. Sente-se orgulhoso com a sua prática, transmitindo para os mais jovens, através de folguedos os saberes tradicionais do seu povo.

Então, apontam-se algumas especificidades da prática pedagógica indígena kaingang identificadas no decorrer da pesquisa, através das observações feitas em sala de aula.

A liberdade dada aos alunos, observada nas salas de aula chama a atenção. Em nenhum momento, o professor repreende tacitamente o aluno, proíbe-o ou castiga-o. O aluno repete o mesmo comportamento de casa, livre, sem horários ou sem cobranças, perpetuando na escola o mesmo comportamento da vida cotidiana.

A oralidade frequente e certo desapego à escrita, utilizada pelo professor para explicar ou conduzir o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. Esta é, na maioria das vezes, o singular recurso utilizado pelo professor na tentativa de transmissão e apreensão do conhecimento. Falar simplesmente está muito distante do explicar e instruir o conteúdo ao aluno.

O silêncio frequente percebido nas salas, no decorrer das aulas, é inquietante. O professor o propaga em sala de aula, uma extensão da vida cotidiana. Essa é a mais curiosa e diversa especificidade encontrada no decorrer da pesquisa. Esse silêncio, obviamente, representa, ora já exposto, um meio de resistência às ações implementadas seja pelos

professores, seja pela gestão da escola, seja pela sociedade em geral. O silêncio muitas vezes, significa oposição aos encaminhamentos feitos. No entanto, em nenhum momento, contestados em voz alta. Simplesmente, rejeitados pelo silêncio contínuo e inexplicável.

Tal atitude justifica-se no dia-a-dia, devido à grande habilidade em observar que os povos indígenas perpetuam de geração a geração. A observação, a reprodução de hábitos e de comportamentos faz parte da conduta indígena no cotidiano. Aqui reside o maior desafio da pesquisa em questão, identificar, quiçá, em futuros estudos o significado do silêncio e se ele caracteriza um procedimento pedagógico.

No campo das ciências exatas, percebeu-se o ensino da Matemática não ocorre em sua amplitude, restringindo-se, na maioria das vezes, à instrução das quatro operações e, esporadicamente, frações e unidades de medidas.

Complementando as especificidades encontradas, o tempo vem reforçar o que já aborda a Constituição Federal de 1988, no artigo 210. Percebeu-se, que o tempo, aqui sendo definido como muito rápido ou muito lento, também surge como uma característica marcante na prática pedagógica indígena. Tanto o tempo levado para ensinar, ou seja, o tempo que o professor leva para organizar a sala, passar as atividades no quadro, acompanhar o desenvolvimento das atividades no caderno dos alunos, tudo isso difere. Além do levado pelo professor para essa organização da aula, os alunos também despendem mais tempo para copiar do quadro, organizar o caderno, compreender e se apropriar do conteúdo ensinado.

A perpetuação do uso da língua indígena através das aulas de Língua Kaingang, representa a afirmação da identidade na escola, tornando-a um elo entre o passado histórico e a modernidade, possibilitando aos povos indígenas a busca da sua autonomia viabilizada pela escola e pelos professores indígenas.

Sem dúvida, o expoente da educação escolar indígena, caracterizado na prática pedagógica fica sendo o professor indígena, detentor dos saberes tradicionais de seu povo com domínio e fluência da língua Kaingang. Liderança indígena forte, exemplo para os alunos muitas vezes amado e outras não muito. Homem sábio, que além de conhecer sua cultura e respeitá-la, conhece também, ou busca esse conhecer dos saberes da sociedade envolvente como meio de afirmação e conquista de autonomia, tornando visível aos olhos dessa coletividade a importância dos povos indígenas para a nação brasileira.

Além disso, fica a temática em aberto a novos estudos, numa tentativa de conferir visibilidade aos indígenas, através de trabalhos que deem voz a esses povos, o que faz com que se garanta e cumpra os direitos a eles outorgados através da Constituição Federal de 1988 referendado pela luta destes ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS

A DENOMINAÇÃO DOS KAINGANGUE. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_quem.htm> Acesso em: 08 ago. 2011.

AMARAL, Wagner R. **A Política Pública de Educação e Diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná:** trajetórias e perspectivas. SEED/PR. Curitiba. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/ceei/>>. Acesso em: abr. 2011.

_____. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. Curitiba. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/ceei/>>. Acesso em: 22.05.2011.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BARCELLOS, Jorge. **As Políticas Educacionais no Brasil:** apontamentos para sua história. UNISINOS, 2010. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/hispol.html>>. Acesso em: 17 out. 2010.

BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no sul do Brasil. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena.** Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos4/001_AndilaInacioBelfort_AFormacaoDosPrimeirosProfessoresIndigenas.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.

BONETTI, Lindomar W. **Políticas Públicas Por Dentro.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRAMELD, Theodore. **O Poder da Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 2. Ed. Brasiliense. São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%E7ao_Compilado.htm>. Acesso em: 09 set. 2011.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 09 set. 2011.

_____. **Decreto Nº 19.402,** de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <www.repúblicaonline.org.br>. Acesso em: 21 mai. 2011.

_____. **Decreto Nº 6.861,** de 27 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 09 set. 2011.

- _____. **Decreto-Lei Nº 5.540**, de 02 de junho de 1943. Dia do Índio (19 de abril).
- _____. **Lei 8.029, de 12 de janeiro de 1990**. Fundação Nacional de Saúde – (FUNASA).
- _____. **Lei 5.731, de 05 de janeiro de 1967**. Fundação Nacional do Índio – (FUNAI).
- _____. **Lei 4.024, de 27 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 de dez. 1961.
- _____. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: < <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do>>. Acesso: 10 nov. 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena, ressignificando a escola**. (SECAD/MEC). Brasília: DF. Abril, 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI/ Indígena). Brasília, DF, 2002a.
- _____. Ministério da Educação. **Referências para a Formação de Professores Indígenas**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em:< <http://www.forumeja.org.br/ei/files/Referenciais%20para%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20Ind%C3%ADgenas.pdf>>. Acesso em 09 set. 2011.
- _____. Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos. **Sistema Educativo Nacional de Brasil** – Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional. 2002c. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acesso em 09 set. 2011.
- _____. **Resolução CNE/CEB 003/99** da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17 nov. 1999.
- CARPANEDA, Isabella. **Porta Aberta: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2005.
- CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO, Rosangela C. (orgs.) **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.
- CARVALHO, Laerte R. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

CENTURION, Marília. **Coleção Porta Aberta de Matemática**. 2º Ano. São Paulo: FTD, 2005.

_____. **Porta Aberta de Matemática**. São Paulo: FTD, 2005.

CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COHN, Clarice. **A Criança, o aprendizado e a socialização na antropologia**. In: Crianças Indígenas/ Ensaio Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

CONSED. **Carta do Amazonas**. In: I Reunião sobre Educação Escolar Indígena, 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartadoamazonas.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2011.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. UNIC RIO /023. Mar. 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2011.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da Educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon. (Org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 63-86.

_____. **A Criança, o aprendizado e a socialização na antropologia**. In: **Crianças Indígenas/Ensaio Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os kaingang de Palmas – PR**. Florianópolis, 1998. (Dissertação – Mestrado em Antropologia – PPG – UFSC).

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário do Aurélio**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 314.

FOCHZATO, Márcia. **A sala de aula em contexto de diversidade: cultura e interação**. UNICAMP/IEL, 2008.

_____. **Linguagem, identidade e educação: um estudo dos significados construídos pelos professores Kaingang da terra indígena de Palmas – PR**. 2004. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

FRANCO, Claudia Tereza Signori. **Resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Palmas**, de 30 nov. 2000, publicado pelo D.O.U. nº 234-E, de 06 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/776080/dou-secao-1-27-09-2002-pg-43>>. Acesso em 08 set. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena** – Série Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED/PR, 2006. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/CULTURA_INDIGENA/Caderno_Tematico_Educacao_Escolar_Indigena.pdf>. Acesso em: 09 set. 2011.

JOANILHO, André Luiz. **Geografia**. 3º Ano. Curitiba: Positivo, 2007.

KAINGANG, Maria Inês. **Histórico do movimento Indígena da Região Sul** – ARPINSUL (Articulação dos Povos Indígenas do Sul). Passo Fundo, 2009. Disponível em: <<http://www.arpinsul.org.br/index.php?p=hi>>. Acesso em: 21 mai. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítica e social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Mirna. **Porta Aberta**: Geografia. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Porta Aberta).

_____. **Porta Aberta**: História. São Paulo: FTD, 2005.

LUCIANO, Gersem dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MAHER, Terezinha Machado. A Criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

_____. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando Trajetórias. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2006.

MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

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

MIZUKAMI, Maria G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1764-1924). Apresentação de Carme S. de A. Junqueira. 2. ed. ver. ampl. Maringá: Eduem, 2009.

NIGRO, Rogério G. **Livro Didático de Ciências**. São Paulo: Ática, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **A Formação de Professores Kaingáng**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 1998. Disponível em: <D:\Documents and Settings\User\Meus documentos\Curso Indígena UNIJUI.htm.> Acesso em: 21 mai. 2011.

PARANÁ. **Cadernos da Escola Itinerante**. Curitiba: DEDI/SEED/PR, 2008a.

_____. **Deliberação 009/02 do CEE/PR**, Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, 2002.

_____. **Histórico da Coordenação da Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED/PR, 2011. Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/ceei/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39>>. Acesso em 18.05.2011.

_____. **Instrução Nº 06/07- SUED/SEED**. Curitiba: SEED/PR, 2007.

_____. **Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais no Ensino Fundamental na Modalidade Normal Bilíngue Kaingangue – Aproveitamento de Estudos**. Curitiba, 2005.

_____. **Resolução Nº 3683/2008**. Curitiba: SEED/PR, 2008b.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Ludoviko. **Apontamentos sobre a língua Kaingang no Paraná**. In: PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED – PR. 2006. (Cadernos Temáticos).

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975. Volume 06.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e Política Educacional no Império Brasileiro**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2011, Uberlândia. **Anais...** Disponível em: < <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

SCHADEN, Egon. **Educação Indígena**. In: Problemas Brasileiros, ano XIV, n. 152, pp. 23-32. São Paulo, 1976.

SILVA, Araci Lopes da. **A questão da educação indígena**. Comissão pró-Índio. São Paulo: Brasiliense S.A., 1981.

SILVA, Araci Lopes da; FERREIRA, Maria Kawal Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos**. São Paulo: FTD, 1993.

SOUZA, Paulo N. P. de. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei Nº 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SZETERLING, Silvia. **Primeiras Noções de Geografia**. São Paulo: FTD, 2005.

TAKATUZI, Tatiana; FILTRO, Milton C; DE MARCO, Marcos R. **Estudo Antropológico e Sócio-Ambiental da Terra Indígena de Palmas**. Palmas. Jul/2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. 2005. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira/eng/artigos/valores.html>. Acesso em: 12 de out. de 2010.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. Brasília: Global, MEC/MARI/UNESCO, 2004.

TIMBÓ, André. **Hoje é Dia de Geografia**. Curitiba: Positivo, 2007.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais e artísticas**. 2005. Disponível em: <<http://www.ar.art.br/print/docs/diversidade.htm>>. Acesso em: 06 de out. de 2010.

WIESEMANN, Úrsula Gojtéj. **Dicionário Bilíngüe Kaingang-Português**. Ed. Evangélica Esperança, Curitiba. 2002.

WOLFF, Janeth. Martins, Eduardo. **Redescobrir Ciências**. 3ª Série. São Paulo: FTD, 2005.

XAVIER, Maria E. S. P. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).