

NO CHÃO DA ESCOLA: DIFICULDADES E AVANÇOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Kácia Neto de Oliveira Fonseca*
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel**

Resumo: Este trabalho baseia-se em pesquisa realizada na Barreira da Missão, área indígena do Município de Tefé-AM, um estudo desenvolvido com abordagem qualitativa em que buscou analisar quais as estratégias utilizadas pelos professores indígenas da Betel para superar as dificuldades encontradas nas salas de aula durante o trabalho docente. O caminho metodológico utilizou observação direta e entrevista semiestruturada com o *Tuxaua* e professores da escola, os quais serão apresentados com as iniciais dos seus nomes. Os resultados nos mostraram as diversas dificuldades, mas os professores superam, por meio da criatividade, a parceria com os pais tornou-se forte aliada para esse fim e a participação do coordenador indígena na SEMED – Tefé tem sido fundamental para pensar as questões educacionais indígenas em âmbitos legais e fortalece o trabalho docente e o protagonismo étnico.

Palavras-chave: Kambeba; Educação; Professores.

ON THE SCHOOL FLOOR: DIFFICULTIES AND SOLUTIONS FOR INDIGENOUS TEACHERS

Abstract: This work is based on a research carried out in the Barrier of the Mission, indigenous area of the Municipality of Tefé-AM, a study developed with a qualitative approach in which it tried to analyze which the strategies used by the indigenous teachers of Bethel to overcome the difficulties found in the classrooms during the teaching work. The methodological approach used direct observation and semi-structured interview with Tuxaua and teachers of the school, which will be presented with the initials of their names. The results showed us the various difficulties, but the teachers overcome, through creativity, the partnership with the parents became a strong ally for this purpose and the participation of the indigenous coordinator in SEMED – Tefé has been fundamental to think about indigenous educational issues in legal areas and strengthens the teaching work and the ethnic protagonism.

Keywords: Kambeba; Education; Teachers.

Submissão: 27-04-2019 Aceite: 04-08-2019

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira foi marcada por algumas fases. Os movimentos sociais tiveram participação ativa nessa construção, por se tratar da consolidação da escola pública, diante da democratização do acesso ao ensino para as camadas populares. Não obstante a esse processo, encontramos a luta dos povos indígenas para consolidar uma instituição escolar que considerasse as especificidades dos grupos étnicos.

Por vários anos, as lideranças indígenas empreenderam enfrentamentos, lutas pela escola dentro das aldeias. A força dos movimentos fez com que fossem apresentados artigos da Constituição Federal de 1988, parágrafos e incisos, tratando as questões indígenas, dando direcionamentos. Nela continha o reconhecimento da especificidade indígena, focando no direito da educação escolar, resguardando as etnias a aprendizagem

*Acadêmica do curso de Mestrado em Educação – UFAM, Campus Universitário de Manaus – e-mail: kacia_netto@hotmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAM – e-mail: valeraweigel@hotmail.com

da sua língua materna, respeitando os povos quanto sua forma de aprender e ensinar dentro das aldeias, antes negada pelo “homem branco”, com práticas opressoras.

Os indígenas passaram por situações desgastantes, formas de violência simbólica ao longo de todo processo de educação escolar, pelo fato do processo de escolarização aplicado a eles visar assimilá-los e integrá-los a sociedade nacional. Contudo, com a CF de 1988, esse quadro teve uma guinada, fundamentada nela outras leis foi organizada em consonância com as modalidades do ensino, incorporando a modalidade indígena como parte integrante no processo de democratização da educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/1996 pontuou alguns pressupostos que direcionavam a educação escolar dos indígenas para a emancipação do processo educativo, focando na língua materna e na atenção às memórias do grupo como algo a ser considerado nas vivências em sala de aula. O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (1998), documento que consolidava uma trajetória histórica, direcionou, aprofundando a temática, mostrando situações específicas, e ainda buscou didaticamente diminuir distâncias.

Em termos de documentos e legislações, os grupos étnicos tiveram ganhos consideráveis. O Plano Nacional da Educação – PNE da vigência de 2001 considerou as questões educacionais indígenas com uma perspectiva ampla, destinando um capítulo para tratá-las num patamar diferenciado, com diagnóstico, metas, objetivos específicos para a temática indígena. Assim, os municípios precisariam criar, em concordância com as comunidades, estratégias para alcançar as especificidades dos indígenas, proporcionando-lhes uma educação que valorize as identidades étnicas.

Na vigência atual, temos como documentos que amparam as questões educacionais indígenas, mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, instituídas com a Resolução nº 05 de 12 de junho de 1999. Essas diretrizes definem o gerenciamento das escolas indígenas, o trabalho docente, organizam as etapas do ensino, mostrando o que cabe a cada fase, e localiza o papel dos mais antigos como sujeitos fundamentais para repassar às novas gerações os conhecimentos que fazem parte das memórias, historicidade do coletivo.

Então, o reconhecimento de que existe uma modalidade indígena no ensino é consensual em termos de sociedade brasileira, contudo, os acontecimentos no “chão da escola”¹, na docência indígena, são pontos que nos fazem pensar quais as dificuldades

¹ Esse “chão da escola” refere-se ao contexto físico da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié, utilizamos esta expressão para localizar o olhar focado neste local.

encontradas no processo de escolarização dos alunos indígenas, bem como a superação desses momentos, e ainda, quais as limitações decorridas no processo de ensino e aprendizagens dos alunos nas salas de aulas.

Nesse sentido, para esse estudo tivemos por base a pesquisa realizada na comunidade Betel, na Barreira da Missão, em que vive um grupo de indígena Kambeba. A Escola Municipal Augusto Cabrolié foi o lócus da investigação, em que buscamos analisar quais as estratégias utilizadas pelos professores indígenas da Betel para superar as dificuldades encontradas nas salas de aula ao longo do trabalho docente, tecendo relações entre os fatos, as pessoas, as situações, os empecilhos encontrados por eles, que afetam diretamente a sua prática.

A temática tem sua relevância por tratar as questões indígenas, mostrando os avanços, os desafios vivenciados pelos professores indígenas, criando caminhos para apropriação do conhecimento científico e saberes tradicionais, como forma da preservação das memórias e raízes históricas dos grupos étnicos.

A categoria estudada trouxe uma abordagem qualitativa, organizada tendo como base contexto escolar em que pontuamos questões pertinentes para conhecermos a realidade em estudo e, posteriormente, tratarmos das dificuldades e possíveis soluções aos professores indígenas no chão da escola, discutindo aspectos relevantes sobre o tema apoiado no ponto de vista teórico.

O CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié foi inserida na comunidade Betel depois da anuência do grupo étnico. A inserção da instituição escolar nas comunidades indígenas está prevista na Diretriz que regulamenta a educação escolar indígena, de forma que esta atenda a alguns critérios e padrões preestabelecidos na legislação; um deles refere-se à reivindicação e aceitação do grupo pelo espaço institucionalizado.

A comunidade Betel está situada na margem direita do Rio Solimões, em terras indígenas da Barreira da Missão, em que vivem, dentre outros grupos indígenas, os Kambeba. A escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O público escolar está organizado entre Tikuna e Kambeba, que para superarem as salas multisseriadas, as lideranças optaram por unificar os povos na sala de aula. O quadro de professores era composto por professores indígenas, mas também havia professores não-indígenas ministrando aulas na comunidade.

Os professores e comunitários está aprimorando técnicas que visavam à revitalização da língua materna Kambeba. Para isso, eles contam com um professor bilíngue que trabalha com o intuito de levar o grupo à apropriação da língua materna, para melhor exercerem sua autonomia e tomada de decisão, no que tange aos interesses do grupo.

A oferta do ensino está a cargo da administração municipal, o que, para Weigel (1995), os tratamentos dados aos indígenas em nada se difere aos tratamentos dados às populações ribeirinhas, o que prejudica a educação escolar indígena, por não considerarem as especificidades características do grupo. Com isso, os materiais didáticos pedagógicos, o calendário escolar, a matriz curricular trazem características homogêneas. A Educação Escolar Indígena, como elencada nos documentos norteadores, visa resguardar as vivências dos grupos, protegendo seus costumes, suas raízes históricas, que são passadas às futuras gerações. Nesse sentido, a escola precisa se constituir, tomando como ponto de partida essas questões.

A Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié faz parte dessa comunidade desde 1981. Atualmente, a equipe escolar começou a detectar alguns pontos que os diferenciavam das escolas para não-indígenas, tendo por base o aumento de professores indígenas atuando na docência, e ainda, a formação dos professores na Licenciatura Intercultural constitui-se como um importante elemento de aquisição dos direitos previstos nas legislações vigentes.

Por outro lado, outros problemas foram surgindo na aquisição da educação escolar na comunidade. A escola indígena, atendendo as normas das legislações vigentes ela precisa ser bilíngue, multilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Assim os professores encontraram dificuldades com a administração municipal e, ainda, com aprendizagem de alguns alunos, relacionada ao conhecimento tradicional, uma vez que a comunidade é bastante próxima da cidade de Tefé, e os laços de contato são bem estreitados, o que leva muitos alunos ao conhecimento de outras realidades e a não se sentirem motivados como o aprendizado dos conhecimentos tradicionais de seu povo.

DIFICULDADES E SOLUÇÕES DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CHÃO DA ESCOLA

Durante a pesquisa de campo, levantamos algumas questões para compreendermos a realidade a ser estudada. Percebemos em reunião pedagógica que participamos na comunidade que, algumas situações, foram levantadas pelo gestor

da escola que nos mostravam que os professores passavam por algumas dificuldades ao longo do ano escolar.

Assim, buscamos compreender os desafios enfrentados pelos professores indígenas da escola, verificando as formas encontradas por eles para superá-las. De acordo com Melià (1979), a educação do índio é de responsabilidade de cada grupo étnico. Com isso percebemos que uma das situações enfrentadas pelos professores é a ausência de alguns pais na educação escolar dos filhos, o que dificulta o processo de educação escolar da criança.

Sobre isso, 30% dos professores entrevistados disseram enfrentar problemas com a falta de participação do pai² na educação escolar das crianças. Das falas dos professores, destaca-se a que segue: “a gente vem enfrentado dificuldades com a ausência do pai dos alunos com a educação dos seus filhos, ou às vezes só a mãe que vem nas reuniões da escola” (professor indígena MAR, comunidade Betel, Médio Solimões).

De acordo com Meliá (1979, p. 09), “o índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Um dos fatores relevantes na vivência do indígena é viver a coletividade. Segundo Paula (1999), a escola indígena constitui-se como uma extensão da comunidade, portanto, o acesso dos pais à escola é livre, o que serve tanto ao pai quanto a mãe das crianças. Dito isso, verifica-se que a ausência do pai para eles é um problema de grande impacto para o envolvimento comunitário, tendo em vista que faz parte da cosmologia indígena à coesão do grupo nas suas atividades.

Os professores indígenas minimizam a questão com reuniões escolares, em que as lideranças se fazem presentes e pontuam que a participação do pai na educação dos filhos tem grande relevância, enfatizam que a participação deles é também importante para conhecerem o desenvolvimento escolar das crianças, não deixando isso apenas sob responsabilidade das mães dos alunos. Isso tem surtido efeito, na união do grupo cerca de 70% de pai já conseguiram participar das reuniões de pais e mestres promovidas pela escola.

Ao analisarmos a questão, observamos a presença fortalecida nas falas dos entrevistados da assimilação do discurso dos não-indígenas, apropriando-se de certos discursos para explicar o fracasso escolar das crianças, neste caso, responsabilizando os pais infrequentes nas reuniões escolares pelo mau desempenho do aluno, ou seja, para o grupo, os resultados esperados na aprendizagem dos alunos estão relacionados

² Refere-se à figura paterna, principal responsável na educação dos filhos.

à participação do pai nas vivências escolares dos filhos. O *tuxaua* afirma que “as mães é que mais participa da escola, às vezes o pai está trabalhando, mas o pai tem que tirar um tempo e ir acompanhar os filhos na escola, pra poder vê se o filho está estudando mesmo” (Tuxaua kambeba, Comunidade Betel).

Não obstante, os teóricos e as literaturas escritas acerca da cultura indígena nos mostraram que uma das características culturais dos grupos indígenas refere-se à participação do coletivo nas tomadas de decisão da comunidade, e a escola se constitui como um espaço dessas interações. Nesse sentido, a falta de participação do líder familiar nas vivências escolares das crianças não favorece a própria fala empreendida pelos movimentos indígenas na busca pela educação específica aos grupos étnicos.

Uma professora não-indígena NA relatou que: “os alunos perdem aula porque vão acompanhar os pais na agricultura; tem mãe que não tem como deixar o filho só em casa e leva com elas para a roça” (professora não-indígena NA, comunidade Betel, Médio Solimões). De acordo com as Diretrizes, documento norteador para o funcionamento das escolas indígenas, traz em seu escopo pontos a serem considerados para efetivação desta escola, sendo assim o calendário escolar precisa contemplar essas questões dos períodos da plantação, para que os alunos não venham ser prejudicados quanto às questões específicas da coletividade.

Nesta comunidade indígena o poder público municipal é quem detém a oferta da educação escolar indígena, logo, o tratamento dado à escola indígena não se diferenciava das escolas comuns, ocasionando situações desagradáveis aos pais e alunos, que se veem na condição de cumprir o calendário anual, organizado pela equipe gestora, que não observa as especificidades étnicas.

Um professor indígena da escola afirma superar a dificuldade por meio do diálogo com os pais, sensibilizando-os para atenção ao calendário proposto, em que os alunos precisam cumprir os duzentos dias letivos. Miguel Arroyo chama a atenção para a educação indígena, dizendo que “esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais” (ARROYO, 2015, p. 48). De fato, percebemos que existe um calendário escolar voltado às escolas camponesas que incorpora o contexto indígena, sendo visível a continuidade de processos assimilacionistas das diversidades culturais e étnicas.

O calendário escolar constituiu-se como um elemento fundamental para pensar o contexto indígena. Do ponto de vista da educação diferenciada, ele aponta o caminho

pedagógico que a instituição precisa trilhar, mostrando que aspectos culturais deverão ser contemplados ao longo do ano escolar, indicando que o ano escolar não está fechado em grades, e, ainda, demonstrando a adesão do grupo ao movimento, pois contemplam interesses comuns, quanto ao período das plantações e colheitas dos produtos da cultura imanente. Os alunos não são prejudicados por faltas ou perdas dos conteúdos, porque os períodos em que eles precisam ausentar-se para acompanhar as famílias nas plantações, colheitas ou pescas já estão organizados.

Nas práticas pedagógicas os professores na educação escolar indígena precisam considerar os aspectos culturais para contemplar a identidade dos grupos étnicos. Segundo Sacristán (2013, p. 10, *apud* ARROYO, 2015, p. 48), “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”.

Para Meliá (1979, p. 11), “a educação indígena permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. Para os indígenas, o livre acesso na liberdade de movimento faz parte da cosmologia indígena, e a relação com a terra, a agricultura está intrinsecamente ligada à forma de sobrevivência, sendo um dos motivos da construção do calendário escolar diferenciado. Para as sociedades étnicas, o ano escolar não precisa ser cópia fiel ao ano civil da sociedade nacional.

Outra questão a ser enfrentada refere-se ao espaço físico; as salas são muito quentes, com um ventilador de teto que não supre a necessidade da turma, e mais, em algumas salas de aulas, o piso é de madeira com brechas que poderiam causar acidentes com as crianças, pois as pernas das cadeiras poderiam cair dentro das brechas, levando algumas crianças a se machucarem. Nesse sentido, os professores demonstram insatisfação com as condições de trabalhos oferecidos a eles e às crianças.

Para superar esta dificuldade, eles contam com a participação do governo municipal para a conclusão da escola, que está em construção na comunidade há alguns anos, mas que, até aquele momento, não havia sido concluída. Com a entrega do novo prédio à comunidade, os problemas estruturais apresentados seriam sanados, de modo que satisfaria ao grupo étnico.

Um dos professores que ensina a língua materna e trabalha na sala de aula elementos da cultura Kambeba, relata:

Eu enfrento dificuldades com os alunos que não querem estudar só na nossa cultura, eles querem papel também pra mostrar os dois lados,

tanto da cultura do branco; como dos índios (professor indígena JE, comunidade Betel, Médio Solimões).

Para Arroyo (2015), essas questões serão superadas, seguindo uma consciência de mudança, em que os currículos escolares precisam incorporar os interesses dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, não apenas do ponto de vista teórico, mas com práticas que deem sentido aos interesses coletivos. O autor afirma que:

Os currículos de formação e de educação básica somente serão Outros se se abrirem aos processos de mudança que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores. Se não forem incorporados, a educação não acontecerá no cotidiano das escolas (ARROYO, 2015, p. 50).

Com isso, as práticas dos professores no processo da revitalização das línguas maternas nas diversas comunidades indígenas tornam-se possíveis a partir da educação como processo intencional, considerando a formação docente e aparelhando-os para a argumentação com os grupos étnicos, conclamando para o trabalho coletivo. A comunidade e escola precisam caminhar para o mesmo objetivo; isso traz sentido ao fazer pedagógico e alcança os alunos com aprendizagens significativas.

Retomamos a fala do professor indígena da escola para pensarmos a cultura como toda a produção humana, de modo que não podemos fragmentá-la, dizendo “esse é ou não é momento de estudar a nossa cultura”; observamos como é contraditório tratar a cultura nesse sentido, pois limita esta produção em momentos estanques, fragmentados, sendo a cultura toda e qualquer produção humana. Para Cuche:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 2002, p. 45).

Geertz (2014) trata a cultura em sua densidade, como conjunto de símbolos interligados em teias de significados, podendo ser vivenciada na íntegra com o grupo de convívio; ela não é algo fragmentado, mas vivido pelo grupo social. Então, não podemos conceber a cultura com algo pontual e momentânea. A fala do professor nos fornece elementos que nos levam a crer num conceito equivocado de cultura, como se existisse na escola um momento a ser estudado, a ser aprendido. Por outro lado, para as escolas indígenas talvez se confunda pelo fato do trabalho docente precisar contemplar em seu exercício docente os aspectos do grupo étnico, considerando os costumes, as crenças, a religião, sendo diferenciada a organização das aulas e, conseqüentemente, a instituição escolar que, por sua vez, contempla uma dinâmica própria.

De todo modo, o professor indígena bilíngue JE mencionou que tem superado as dificuldades. Ele afirma que um fator relevante para obtenção do êxito esteve ligado à emancipação e autonomia exercida pelos indígenas dessa região:

Já facilitou mais o meu trabalho depois que colocamos os nossos coordenadores lá dentro da SEMED³, superamos muitas dificuldades a partir do momento em que fortalecemos o grupo com pessoas nossas dentro da secretaria (professor indígena JE, comunidade Betel, Médio Solimões).

Percebemos na fala do professor que a cultura do “branco” estava fortemente arraigada dentro da comunidade, de forma que as crianças/alunos não demonstravam tanto interesse em considerar no cotidiano escolar aspectos da cultura indígena. O processo de revitalização da língua, o resgate das memórias, a prática da danças e demais formas das manifestações culturais, estavam tendo uma descontinuidade. Para os Kambeba, o professor bilíngue é o educador que conhece maior número de palavras na língua materna, tendo a responsabilidade de preparar suas aulas, incluindo os conhecimentos e saberes tradicionais ao grupo. O professor sentia dificuldades por não ter tido apoio da gestão municipal, mas atualmente com a atuação do coordenador indígena na secretaria de educação, isso trouxe resultados e têm fortalecido o trabalho desenvolvido na escola.

Para os Kambeba, ter na secretaria de educação do município a participação de coordenadores indígenas, constitui-se em ganho, porque fortalece a tomada de decisão da equipe escolar, e ainda filtra alguns assuntos, resguardando os indígenas de certos constrangimentos ou atitudes preconceituosas.

Outra professora indígena da escola observa como dificuldades na realização do trabalho pedagógico, no que se refere ao planejamento escolar, ela disse:

Quando o plano vem de lá [SEMED] eles [os técnicos que acompanham a educação infantil] não aceitavam que a gente fizesse, por exemplo, se eu for trabalhar com uma tala, ou um cipó, aí colocar lá no diário, eles não querem aceitar (professora indígena FRAN, comunidade Betel, Médio Solimões).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas indígenas contemplam essas questões e dá provimento; o plano de aula precisa contemplar as características das etnias. Como a oferta do ensino dos Kambeba dessa região estava na responsabilidade da administração do município, problemas foram observadas ao longo das vivências e nas falas dos entrevistados. Contudo, para Arroyo:

³ Secretaria Municipal do Município de Tefé –AM.

as políticas e as diretrizes curriculares enfatizam uns aspectos ou outros quando pensam os diferentes dependendo da visão que têm dos Outros e do lugar social e de classe dos trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos (ARROYO, 2015, p. 60).

Então essas políticas são pensadas com base em alguns pontos de vista, o que não chega a contemplar situações específicas, cabendo aos grupos étnicos as reflexões e adaptações de acordo com seus interesses. Percebe-se que grande parte do que está nas legislações ficam no campo teórico, não havendo uma consistência ou impacto na prática educativa, e o professor indígena precisa percorrer outros caminhos para contemplar na docência aspectos que abarquem as questões indígenas. Arroyo (2015, p. 61) afirma que “os movimentos sociais lutam pelo direito aos conhecimentos”, contudo, o chão da escola expressa uma realidade ainda em processo.

O conflito gerado entre os direcionamentos da SEMED e equipe técnica pode ser observado na fala da professora. Ela afirma: “na escola eu trabalho com tala, cipó, sementes, mas na hora de registrar tenho que colocar conforme o plano de lá [SEMED]” (professora indígena FRA). Para Arroyo, (2015) os professores, os pais, a comunidade precisam conhecer as formas de segregação a que foram submetidos, dizendo ainda que “a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas” (ARROYO, 2015, p. 48). Portanto, a falta das reflexões necessárias leva o grupo Kambeba a negar a fala dos movimentos indígenas que por anos lutam pela educação escolar indígena específica e diferenciada. De todo modo, o depoimento da professora apresenta-se como solução para não negar aos alunos a oportunidade de aproximação dos conhecimentos ligados a sua vivência social.

O profissional da educação escolar indígena que nega a bandeira levantada pelo movimento na omissão dos registros fidedignos diários em sala de aula demonstra que o grupo não está consolidado, que existem dependências, amarram políticas que negam a voz do movimento indígena, sendo contraditório ao discurso indígena que tem história na busca pela educação diferenciada.

De acordo com o Libâneo (1985, p. 128):

O trabalho docente visa modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; [...] em outras palavras, é preciso que o professor aprenda a abarcar todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento.

Introduzir na sala de aula atividades que aproximem os alunos da [própria] realidade, torna-se um mecanismo para produção do conhecimento de forma mais “palpável” (CHASSOT, 2003), viabilizando uma aprendizagem com novos significados. A referida professora indígena FRAN se utiliza de tais mecanismos para ministrar suas aulas, porém encontra dificuldades por precisar documentar algo que foge a sua realidade.

Quanto aos registros dos diários de classe nas escolas indígenas, Monte (1996) afirma que tornaria o trabalho dos técnicos da secretaria mais proveitoso, pois com base no documento eles poderiam exercer a parceria técnica prevista pelas diretrizes, valorizando a historicidade contemplada no documento, as políticas públicas do município poderiam ser pensadas e implementadas para melhorar o sistema de ensino ofertado ao grupo étnico. A autora afirma que:

[...] os diários de classe vêm se transformando em uma espécie de espelho de imagem compostas de desenho e escritas, no qual podem-se verificar e compreender, desde fora, suas experiências educacionais nas escolas. Por outro lado, tornam-se um instrumento pedagógico precioso para a construção progressiva de uma educação indígena diferenciada, formulada, refletida e elaborada por princípios sujeitos-autores: os professores indígenas (MONTE, 1996, p. 34).

Outro ponto a ser observado refere-se à questão dos materiais didáticos. Dos professores entrevistados, 02 trataram os assuntos fundamentados na falta de material didático. Não foram fornecidos pela SEMED materiais que pudessem apoiar o trabalho do professor de Educação Física, ele precisou recorrer

aos arquivos de materiais das aulas de quando eu estudava no Ensino Fundamental, adaptei alguns conteúdos pra nossa cultura, pesquisei brincadeiras e corri atrás de material pra poder realizar o meu trabalho (professor indígena ADO).

A professora não indígena mencionou a questão da falta de material de apoio ao trabalho docente:

no começo tive dificuldades com a questão dos materiais não poderia tirar uma cópia⁴ pra trabalhar com os alunos, porque não é fornecido ao professor esse recurso na escola, eu tinha que copiar tudo no quadro (professora não indígena DE).

As legislações garantem uma educação diferenciada aos indígenas, em termos escolares, e “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas crenças e tradições” (BRASIL, 2000, p. 127). Contudo, ter na comunidade professor

⁴ Material xerografado muito utilizado nas salas de aulas.

não indígena é avesso ao que direciona os aspectos legais, por conta das especificidades da categoria indígena, e ainda pelo fato desse profissional não ter formação específica agrava mais. Para o *tuxaua* (liderança kambeba), o professor ministrar suas aulas, tendo como principal instrumento no desenvolvimento das atividades o uso do “papel”, o ensino fica distante da cultura deles. Segundo ele,

os mais antigos quando ensinavam os alunos, eles ensinavam a fazer um tipiti, uma peneira, um tupé eram coisas mais da nossa cultura, hoje os professores estudam mais e trabalham muito com o papel (*tuxaua* kambeba).

Percebemos certa insatisfação na fala do *tuxaua*, no que se refere ao professor priorizar na sua prática o trabalho centralizado no “papel” como único mecanismo para o ensino, pois os costumes, crenças, memórias, raízes históricas não são contemplados. Nas diretrizes a indicação seria que o professor nas comunidades indígenas fosse da própria comunidade, mas existem escolas que essa perspectiva não é considerada pela a unidade contratante, neste caso, a SEMED.

De todo modo, a professora não indígena disse superar a dificuldade a partir da produção do seu próprio material, assim ela afirma “superei trazendo o meu material didático” (professora não-indígena DE). Arroyo (2015) defende a perspectiva de que os materiais didáticos precisam contemplar aspectos específicos aos grupos indígenas; o aluno precisa reconhecer-se como integrante do contexto nacional. Observamos que as atividades apresentadas pela professora não-indígena eram aleatórias, não observando as questões específicas do grupo étnico, o que contradiz ao exposto por Arroyo (2015).

Para o professor indígena, as dificuldades foram nas aulas de língua portuguesa com os alunos que estavam no 6º ao 9º, mas apresentava pouca habilidade em leitura e escrita. Nesse sentido, ele afirma que:

parei um mês trabalhando leitura através do projeto que a coordenação criou, todas as escolas, elas entraram nesse barco para trabalhar a leitura e escrita, e foi um momento que eu estava precisando, percebi que todos os professores das demais disciplinas encontraram essa dificuldade (professor indígena GE).

Portanto, o professor afirma superar as dificuldades encontradas, contribuindo com o ensino aprendizagem dos alunos, focando nas atividades, desenvolvendo projetos voltados para leitura. De acordo com Libâneo (1985), alguns requisitos são indispensáveis para o êxito do trabalho docente, a saber:

Conhecimento da prática de vida dos alunos em termos de sua experiência social concreta (ambiente social e físico, relações familiares, práticas de criação de filhos, características socioculturais, conhecimentos e experiências disponíveis, motivações, expectativas de futuro etc); seleção de conteúdos representativos do saber cultural e científico em termos de seu valor formativo, significância e utilidade para intervenção na prática social (LIBÂNEO, 1985, p. 141).

Dessa forma, aproximar o aluno nas atividades pedagógicas do seu meio de convívio dá sentido ao conhecimento. Libâneo (1985) demonstra que a procedência do professor indígena kambeba faz diferença na prática educativa, por envolver os alunos num contexto prático, sendo relevante por colocar o aluno no centro do processo educativo. Trabalhar conteúdos articulados entre os conhecimentos tidos como oficiais e os saberes indígenas tornam-se possíveis por meio da atuação de professores indígenas, os quais podem ser considerados interlocutores na mediação entre conhecimentos científicos e o não científico, constituindo-se num caminho para superar situações que geram dificuldades nas salas de aulas das escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação escolar indígena ainda é um processo de luta. Os professores enfrentam situações não diferentes das escolas para não-indígenas, mas com um agravante, pois se confrontam com os direitos resguardados às populações étnicas, em termos educacionais nas legislações vigentes, contudo, poucos são favorecidos.

Nesse sentido, vivenciam a falta de materiais didáticos pedagógicos; seus diários, planejamentos precisam ser adequados a um contexto mais amplo; o respeito a diversidade étnica é algo a ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem, porém é bastante forte os processos de homogeneização para o ensino oferecido na aldeia, parecendo que ainda vivenciam momentos de assimilação e integração a sociedade nacional.

Algumas questões perpassam a área do currículo escolar. É preciso incorporar nos currículos os interesses educacionais indígenas. Nesse fim, as políticas educacionais para escolas indígenas precisam ser efetivas, a participação dos coordenadores indígenas juntos as secretárias fornecem subsídios para conquista da autonomia indígena, pois eles podem exercer autonomia, reivindicando e fiscalizando assistência as escolas indígenas, isso indica caminhos para solucionar situações que implicam no chão da escola, gerando desconfortos na atuação dos professores indígenas.

Outro fator direciona-se aos professores, pois estes precisam conhecer o seu papel no contexto dos movimentos sociais. A formação do professor necessita considerar os interesses do grupo numa educação que acima de tudo é intencional, professores informados conhecedores dos seus direitos exercem suas funções com autenticidades, o que reflete nos registros fidedignos dos seus diários de classe. O diário de classe com registros autênticos constitui-se num caminho para sistematizar a historicidade da escola indígena, indicando caminhos para novos professores, apresentando-se como um norte para a educação escolar que busca os interesses da sociedade indígena, pois nele registram-se os aspectos relevantes da cultura étnica.

A efetivação dos calendários adaptados a cada realidade étnica, a autonomia nos planejamentos escolares com flexibilidades aos interesses indígenas, constitui-se em elemento que indica soluções para eficácia no trabalho docente das escolas indígenas, alcançando os alunos e direcionando a prática educativa.

E ainda, a participação do coletivo nas reuniões realizadas pela escola indígena é considerado algo necessário ao contexto e cosmologia indígena. O coletivo define ações que geram soluções, amparam decisões e mostram a força do coletivo para a continuidade educativa dos estudantes. Nesse sentido, os professores e equipe escolar sentem-se apoiados e as crianças desenvolvem melhor suas atividades, porque estão unidos pelo mesmo objetivo. Para isso, é necessário uma consciência de mudança por parte do próprio grupo étnico com a compreensão de que a educação dos estudantes indígenas é de interesse do coletivo, e não apenas de alguns.

Concluimos que estes apresentam-se como indicativos para solucionar problemas apresentados na escola indígena e que refletem diretamente no cotidiano escolar. Para aperfeiçoar o chão da escola indígena se faz necessário considerar tais questões e a prioridade precisa ser os interesses dos projetos societários do grupo étnico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, n. 5, p. 47-68, jan./ mar. Editora: UFPR, Curitiba, 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição (1988). Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com alterações dotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96.

CUCHE, Denys. **A Noção de Culturas nas Ciências Sociais.** 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CHASSOT, Ático. **Alfabetização Científica:** uma possibilidade para inclusão social. Revista Brasileira, nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

Lei nº 10.172 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

_____. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, NiettaLindenberg. **Escolas na floresta:** entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A função aberta da sua obra e do conteúdo.** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. apud ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, n. 5, p. 47-68, jan./mar. 2015.

WEIGEL, Valéria. **Educação, cultura e globalização:** um debate sobre a identidade étnica e a escola. Contexto & Educação. UNIJUÍ.ano 9, nº 38 – 1995. p.40-45.