



UEUDISON ALVES GUIMARÃES

EDUCAÇÃO INDÍGENA

**FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DA
ESCOLA MUNICIPAL
TRITOPÁ VISANDO
FORTALECER A
ANCESTRALIDADE DOS
ALUNOS E A IDENTIDADE
INDÍGENA XAVANTE**



UEUDISON ALVES GUIMARÃES

EDUCAÇÃO INDÍGENA

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL TRITOPÁ VISANDO FORTALECER A ANCESTRALIDADE DOS ALUNOS E A IDENTIDADE INDÍGENA XAVANTE



www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autor

Ueudison Alves Guimarães

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Guimarães, Ueudison Alves
G963e	Educação Indígena: formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá visando fortalecer a ancestralidade dos alunos e a Identidade Indígena Xavante / Ueudison Alves Guimarães. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 105 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-6009-017-0
	DOI: 10.5281/zenodo.8276744
	1. Educação Indígena. 2. Formação Continuada. 3. Tritopá. 4. Ancestralidade. 5. Identidade Indígena Xavante. I. Guimarães, Ueudison Alves. II. Título.
	CDD: 370.71
	CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/08/educacao-indigena-formacao-continuada.html>



**EDUCAÇÃO INDÍGENA: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL TRITOPÁ VISANDO
FORTALECER A ANCESTRALIDADE DOS ALUNOS E A
IDENTIDADE INDÍGENA XAVANTE**

Ueudison Alves Guimarães

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL TRITOPÁ VISANDO
FORTALECER A ANCESTRALIDADE DOS ALUNOS E A
IDENTIDADE INDÍGENA XAVANTE**

Ueudison Alves Guimarães

Obra baseada na

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
Especialista em Formação de Professores

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônia Alves da Cruz Guimarães e Celio Sebastião Guimarães pela fé em Deus, amor e coragem. Desbravadores na decisão de educar seu filho, pela oportunidade de acesso à educação e pelo apoio e cumplicidade ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Elevo a Deus minha gratidão pelo dom da vida e pela fé inabalável diante das dificuldades perpassadas ao longo deste curso, proporcionando-me a visão construtora que transformou pedras em alicerce para minha base ou sobrepôs-se em forma de escada permitindo-me vencer todas as etapas de lutas e desafios.

Agradecimentos incansáveis a minha família, meus pais Celio e Antônia pela presença constante, paciência, compreensão e contribuição no meu aprendizado acadêmico inicial, a minha esposa Leidiane e filha Geovana pela disponibilidade, parceria, motivação, empenho e pelo incentivo recebido.

Agradeço à minha orientadora Dr^a. Nivia Ivette Núñez de la Paz pela dedicação e orientação prestada para a escrita deste trabalho.

Aos professores que participaram no desenvolvimento desta pesquisa pelo altruísmo e nobreza ao contribuir para a realização deste trabalho.

A minha primeira professora Vanilda Maria da Silva, por ter sido tão ilustre na minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

Foi objetivo dessa dissertação propor uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante. Em relação à metodologia, inicialmente foi realizada uma pesquisa para elaboração da fundamentação teórica, fazendo a busca dentro da base de dados Scielo, Lilacs e Google acadêmico. Posteriormente foi aplicado uma entrevista semiestruturada com 20 (vinte) professores da Escola Municipal Tritopá. Como resultados notou-se que na escola, os professores trabalham a ancestralidade no desenvolvimento do currículo para que os alunos não percam a linguagem materna, e na escola o ensinamento do aluno é voltado para a preservação da cultura, costumes e tradições da comunidade, mas os professores também disseram que precisam de formação continuada e que esses programas formativos ainda são escassos. Mediante a esse cenário, propôs-se a realização de um seminário, que foi intitulado “A incorporação do conhecimento indígena na Escola Municipal Tritopá”. O objetivo do seminário é instrumentalizar os professores para realizarem uma intervenção educacional intercultural, por intermédio da incorporação do conhecimento educacional indígena no currículo escolar, para construir um diálogo intercultural entre o conhecimento educacional indígena e escolar. Concluiu-se que a formação docente deve percorrer o longo caminho que a educação indígena vem perfazendo em sua jornada para se tornar uma educação que reconhece e expressa as culturas que representa. Essa formação é de suma importância, pois os professores são influenciadores e formadores de opinião, e são agentes de grande importância na perpetuação dos valores indígenas. A formação de professores para a educação dos povos indígenas é uma necessidade premente que deve ir além do discurso da interculturalidade e atender aos aspectos substantivos relacionados às condições em que essas práticas devem ser desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação Indígena, Formação Continuada, Tritopá, Ancestralidade, Identidade Indígena Xavante.

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to propose continuing education for teachers at the Tritopá Municipal School in order to strengthen the students' ancestry and the Xavante indigenous identity. Regarding the methodology, research was initially carried out to elaborate the theoretical foundation, searching within the Scielo, Lilacs and Google academic databases. Subsequently, a semi-structured interview was applied with 20 (twenty) teachers from the Tritopá Municipal School. As a result, it was noted that at school, teachers work on ancestry in the development of the curriculum so that students do not lose their mother tongue, and at school, student teaching is aimed at preserving the culture, customs and traditions of the community, but teachers also said that they need continuous training and that these training programs are still scarce. In light of this scenario, it was proposed to carry out a seminar, which was entitled "The incorporation of indigenous knowledge in the Tritopá Municipal School". The objective of the seminar is to equip teachers to carry out an intercultural educational intervention, through the incorporation of indigenous educational knowledge in the school curriculum, to build an intercultural dialogue between indigenous and school educational knowledge. It was concluded that teacher training must follow the long path that indigenous education has been taking in its journey to become an education that recognizes and expresses the cultures it represents. This training is extremely important, as teachers are influencers and opinion makers, and are very important agents in the perpetuation of indigenous values. The training of teachers for the education of indigenous peoples is an urgent need that must go beyond the discourse of interculturality and attend to the substantive aspects related to the conditions in which these practices must be developed.

Keywords: Indigenous Education, Continuing Education, Tritopá, Ancestry, Xavante Indigenous Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1 MARCO TEÓRICO.....	19
Capítulo 2 METODOLOGIA.....	54
Capítulo 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
CONCLUSÕES.....	97
REFERÊNCIAS.....	102
O autor.....	105

ÍNDICE DE SIGLAS

AAIDF	Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal)
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena)
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
EAD	Educação à Distância
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI	Referencial para Formação de Professores Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UnB	Universidade de Brasília



INTRODUÇÃO

A população indígena sempre passou por dificuldades no território brasileiro, não sendo reconhecida e muito menos tendo os mesmos direitos da maioria. No entanto, com o passar dos anos, percebeu que merecia ser valorizada e ter os seus direitos garantidos, vindo a lutar de modo incessante para que isso acontecesse, especialmente por uma Educação diversificada e de qualidade.

Assim sendo, percebe-se que essa nova modalidade de ensino foi aos poucos se solidificando e suplantando as metodologias antigas e ultrapassadas, tencionando se afastar do etnocídio, que feria a cultura do povo indígena de maneira nociva. É importante acrescentar que, a partir do início do Brasil Colônia, a prática educacional no país passou a ser compreendida como um processo urbanizador, o qual apresentava como desígnio a inclusão e a compreensão assimilação dos povos indígenas na sociedade brasileira.

Esse período de solidificação do movimento indígena, em meados da década de 70, permitiu um momento de grande vitória para esse povo, com a aquisição de novos direitos, asseverados pela Constituição brasileira de 1988, evidenciando-se um processo de transformação capaz de suplantar os modelos de relacionamento vividos no passado, ou seja, como vínculos interétnicos menos desiguais do que aqueles já experienciados em épocas anteriores.

Com o suporte de diversos interessados em oferecer melhorias para a população indígena, o movimento indígena e o aumento das exigências advindas de lideranças políticas, tanto no território nacional quanto internacional, permitiram que a Constituição de 1988 se tornasse cada vez mais inovadora, abrindo caminhos importantes que oferecessem mudanças consideráveis no que tange aos vínculos entre o Estado e a população indígena. Desse modo, elucida-se que o texto contido na Constituição já reconhece os direitos dos povos indígenas no que diz respeito à cidadania, mostrando-se amplamente distinto daqueles existentes no passado.

Assim sendo, ao evidenciar que as comunidades indígenas são formadas de indivíduos coletivos com seus direitos também coletivos, a convicção assimilacionista e integracionista dos índios em relação à sociedade vai chegando a partir da Constituição de 1988.

Esse processo de inovação não parou por aí, uma vez que passou a reconhecer o índio como sujeito, bem como suas comunidades e organizações como mecanismos autênticos para ingressar em defesa de seus direitos e interesses, no Artigo 232, em que o Ministério Público vai interferindo nos diversos atos do processo, renunciando a FUNAI como sua representante legal.

Diante dessa premissa, elucida-se que a população indígena passou a ser encarada como um organismo de ação de ação jurídica, tendo em vista a predisposição de ordem internacional de constitucionalizar os direitos dos índios, a qual foi colocada em prática com o surgimento das organizações indígenas que se interessavam em lutar pela preservação de seus direitos

Assim, com tal panorama em mente, a caminhada discursiva que se pretende desenvolver neste trabalho tem como desígnio discorrer acerca do período histórico que abarca o processo educacional indígena no território nacional brasileiro a partir de seu período de colonização até os dias atuais, evidenciando de maneira consistente todo o processo de mudanças, bem como os impasses que foram surgindo ao longo do caminho.

Como se pode perceber durante esse trajeto reflexivo, os desejos de mudanças e as conquistas foram sendo alcançados, inclusive, no que tange aos avanços legais. Contudo, ainda hoje, nota-se que os discursos de ordem governamental têm se mostrado ilógicos e equivocados, uma vez que, ao outorgar cidadania à população indígena, há a ocorrência de diminuição nos serviços sociais básicos, os quais servem para assistir a esse povo, advindo do Estado.

Esse período serviu para evidenciar uma enorme variação das políticas de descentralização do Estado brasileiro como também um certo abatimento da política indigenista. Em contrapartida, mesmo com todos os conflitos encarados pela população indígena, no Brasil, percebe-se que inúmeras etnias vêm trabalhando de reduzir consideravelmente as desigualdades, utilizando a Educação escolar como um mecanismo eficiente para que esse desejo se torne realidade e possibilite êxito no que diz respeito à garantia de direitos, progressos e a possibilidade de uma relação intercultural com distintos agentes sociais.

O surgimento da Constituição de 1988 foi de grande relevância para a Educação indígena, visto que de modo gradual passou a apreciar as metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem e os saberes característicos de determinada etnia. O desenvolvimento de uma consciência cidadã, como também a competência

para que se possa fazer uma reformulação de táticas de resistência e o acesso à diversidade cultural e à assimilação dos arcabouços da sociedade não-indígena, pelo alcance de novos saberes benéficos para o avanço de suas qualidades de vida, mostram-se em pauta nos alvitres concernentes à atual Educação escolar indígena.

Contudo, percebe-se por meio de estudos que, pelo menos nos discursos, as conjecturas educacionais civilizatórias que fortificavam desde a colônia e miravam a absorção progressiva dos índios na sociedade brasileira passaram a ser abandonadas. Fundamentados nos princípios da derradeira constituição promulgada, no decorrer dos últimos vinte anos, a Educação escolar indígena enfrentou inúmeras reformulações legais para poder se transformar, então, em uma educação tanto “comunitária” quanto “intercultural”, “bilíngue”, “específica”, como também “diferenciada”.

Sem se descuidar dos saberes de uma sociedade dominadora e do aprendizado da Língua Portuguesa, a já tão citada nova Educação escolar, denominada de forma abreviada de “Educação diferenciada”, busca agenciar uma metodologia de ensino fundamentada nos universos socioculturais característicos de cada etnia. Nesta perspectiva, comprehende-se que as aulas necessitam ser claramente ministradas por professores indígenas, em escolas também indígenas, as quais se mostrem localizadas nas aldeias, apresentando programas curriculares organizados por suas próprias comunidades.

Desta forma, cada unidade escolar necessita ter suas peculiaridades acatadas. Contudo, na realidade, tudo se mostra bem díspar, pois, na maioria das vezes, não há qualidades técnicas ou mesmo financeiras para que possa haver também o implante de uma Educação diferenciada. Neste sentido, percebe-se que faltam unidades escolares em inúmeras aldeias, de maneira especial quando se fala do Ensino Médio, pois faltam recursos para a produção de material didático correspondente, qualificação profissional, dentre outros. Mesmo se apresentando como diferenciada, inúmeros programas educacionais indígenas permanecem tendo por desígnio uma Educação adaptada ao padrão ocidental de ensino, ou seja, a uma Escola conectada às culturas e códigos de uma sociedade branca.

Na prática, mesmo com as melhorias, ainda se vê a existência de inúmeros resíduos de um código educacional civilizatório e, com isso, as populações indígenas permanecem lutando dia a dia por uma maior autonomia. Assim, este estudo busca, então, conjecturar acerca da questão da Educação escolar indígena.

A temática aqui escolhida para análise e debate se deu a partir de um interesse que enreda as questões indígenas, buscando uma maior compreensão do porquê elas se mostram levadas a um segundo plano. O verdadeiro sentido de tal Educação citada como “diferenciada” para as comunidades indígenas, como também as suas fatais incoerências de caráter teórico passaram a se tornar questionamentos de extrema relevância, tornando-se, desta forma, um ótimo alicerce para o desenvolvimento deste estudo.

Além de tais questionamentos, tanto a existência de uma curiosidade acerca da formação e ainda da acepção dos professores indígenas sobre tal Educação denominada de “diferenciada” também passaram a enredar o discurso aqui formado. Assim, para que se pudesse compreender o que realmente era e é essa tal “Educação diferenciada”, necessita-se abranger um pouco mais acerca da história da Educação escolar indígena, surgindo-se, assim, motes como:

- Como a Educação indígena se mostrava antes da Constituição de 1988?
- Quais eram realmente as suas ambições?
- Quais eram também os seus resultados mais sólidos e reais?
- Como ocorreram as suas mudanças?
- O que existiria de novo no padrão da contemporânea Educação escolar indígena?
- O que os índios, especialmente os professores, ponderavam acerca de suas vivências e conhecimentos com a escola?

Dessa forma, por meio de tais questionamentos, este estudo buscará discorrer em seu escopo acerca da história da Educação escolar indígena em terras brasileiras, demonstrando as suas capitais etapas. Encontrar-se-á ainda, no escopo deste estudo o resultado de uma pesquisa de caso feita com os professores de Nova Nazaré, por meio do qual pode-se confrontar suas percepções às leituras feitas durante este estudo acerca da questão da verdadeira realidade convivida por esse povo, ou seja, os índios.

Problema

Os professores da Escola Municipal Tritopá estruturam seus currículos através da investigação da prática pedagógica para o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante?

Perguntas de investigação

- Qual a importância do professor na manutenção dos conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante?
- O currículo da escola Tritopá orienta o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante?
- Quais as demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante?
- Qual o nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas?

Objetivo geral

Propor uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante.

Objetivos específicos

- Abordar a ancestralidade e a importância do povo Xavante;
- Realizar levantamento dos documentos que norteiam o currículo e orientam o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante;
- Diagnosticar as demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante;

- Avaliar o nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas;
- Propor um Plano de Formação com o objetivo de dar capacitação docente para professores que atuam nas comunidades indígenas.

Estrutura da pesquisa

Desta forma, este estudo se mostrará dividido em três capítulos. No capítulo 1 será apresentado o marco teórico, no capítulo 2 os procedimentos metodológicos e no capítulo 3 será apresentada a análise de resultados. Posteriormente serão apresentadas as conclusões obtidas e as referências bibliográficas utilizadas.



CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

1.1 Formação continuada: resistências

O processo de formação docente vem ao longo dos anos ganhando evidência não somente no meio educacional como também nos programas de políticas educacionais, devido a sua importância, no tange à efetivação de uma Educação de qualidade. Todo esse interesse em melhorar de maneira significativa o processo de formação docente, além de ser importante para a sociedade, implica em qualificar os profissionais para atuarem na Educação por meio de um processo contínuo, o qual não se limita única e exclusivamente à formação inicial. Desse modo, ressalta-se que este estudo caminhará a sua análise e investigação tendo em vista o processo de formação continuada promovido pelas escolas públicas no Brasil (Sheibe, 2010).

Acredita-se, após estudos, que os Estados brasileiros, por meio de suas políticas públicas, buscam organizar os seus recursos financeiros, a equipe que responsável pela formação dos profissionais, bem como toda a sua parte estrutural, uma vez que pretende desenvolver um processo de formação continuada de qualidade e que traga benefícios, não somente para os alunos, mas para a escola como de modo amplo. Compreender como ocorre todo o processo de formação docente nas instituições públicas de ensino não é uma tarefa tão simples de ser realizada, mas é fundamental para que as melhorias possam se torar uma realidade. Assim sendo, é de grande relevância tomar conhecimento amplo a respeito do modo como o Estado atua diante dessa temática para que os seus profissionais possam exercer suas funções de modo efetivo e significativo (Vinha, 2004).

Ademais, ressalta-se a importância de seguir uma linha de análise que seja capaz de identificar as consequências e a lógica existente no processo de formação e as bases teóricas responsáveis por amparar o trabalho de formação contínua dos profissionais da escola. Os professores que atuam no Estado participam dos processos de capacitação que lhes dão no decorrer de sua trajetória profissional um nível elevado em sua carreira, o qual é visto como um motivador capaz de melhorar a prática educativa (Sheibe, 2010).

Em contrapartida, é preciso trazer à compreensão a relevância desses processos de formação para a significativa melhoria e qualidade do ensino, ou descobrir se servem apenas como paliativos, escondendo as deficiências ou problemas mais amplos que precisam integrar as ações de ordem exclusiva do Estado, responsável maior pela administração e organização das necessidades da sociedade, o qual tem como propósito de desenvolver um trabalho que supra a demanda e propicie a autonomia da classe trabalhadora, aquela que recebe o atendimento advindo das escolas públicas do Ensino Básico (Vinha, 2004).

Segundo Vinha (2004):

Este projeto de pesquisa emerge das provocações ocorridas no decorrer da graduação, na participação da formação continuada oferecida pelo Estado do Paraná via Secretaria de Educação, em minha atuação enquanto docente do Curso de Formação de Docentes nível Médio e como pedagoga da rede estadual, que concomitante a leituras e estudos direcionados acerca do tema Formação Continuada, culminando, assim, no interesse por buscar elementos teóricos para compreender concretamente a educação, bem como, os desdobramentos da referida Formação Continuada no Paraná (Vinha, 2004, p.74).

Ressalta-se que existe um forte e importante vínculo entre a formação inicial do docente e a formação continuada, visto que esta relação é responsável por evidenciar não somente a coerência de todo esse processo, como também a sua vulnerabilidade no que tange à formação e qualificação dos docentes.

Pensando na qualidade do ensino promovido nas unidades de ensino, as leis educacionais brasileiras vão se tornando cada vez mais preocupadas com o processo de formação dos docentes. Desse modo, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o PNE - Plano Nacional de Educação e o Plano de Cargos e Salários tomam as rédeas do processo de formação continuada, estabelecendo e regularizando todo esse trabalho para que se tornem alinhados ao progresso de sua carreira como profissional da Educação (Brasil, 1996).

Diante dessa premissa, a qual vem carregada com suas exigências e um tanto mascarada pelo programa de bonificação, justifica-se a necessidade e relevância em adquirir saberes a respeito das políticas sociais e da formação docente, voltadas para o sistema capitalista, uma vez que o seu propósito é trazer melhores condições de vida para os profissionais, já que como parte integrante da classe trabalhadora enfrentam inúmeras situações de precariedade, as quais precisam ser sanadas. A

formação docente, além de ser imprescindível para o aperfeiçoamento constante e significativo do docente, ela também carrega consigo algumas ações de ordem assistencialista que se traduzem em um modo evidente de transformar a vida desses profissionais, ao mesmo tempo em que promove os interesses almejados por essa organização (Vinha, 2004).

Contudo, ressalta-se que é de grande importância tentar compreender de modo mútuo os processos de transformação existentes nas políticas sociais que dizem respeito, não somente à formação docente, como também ao processo educativo como um todo, e sua relação mudanças e vínculos econômicos, resultantes dos conflitos existentes entre eles. (Sheibe, 2010).

Assim, a trajetória discursiva desenvolvida para a edificação desse estudo evidencia com enorme clareza a necessidade de um processo de averiguação mais profundo e consistente a respeito dessa temática, apresentando uma base teórica que possa fazer parte do conhecimento do profissional da Educação, abrindo dessa maneira, caminhos para que possa refletir com coerência as convicções professadas nos debates que dizem respeito às Diretrizes Curriculares e seus objetivos tanto econômicos quanto educacionais. Um exemplo de tais debates alude que:

A formação dos profissionais da educação encontra-se atrelada à necessidade inquestionável de uma educação pública de qualidade, a qual perpassa a sua construção histórica como direito social, trazendo em sua concepção a universalização ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno dentro da escola (Brasil, 1988, p.128).

A Educação brasileira tem ao longo dos anos trabalhado arduamente para propiciar um ensino de qualidade, contudo, a sua maior preocupação se volta para a promoção de um aprender democrático e que abarque a ampliação, a laicidade, a gratuidade e um caráter emancipatório, tornando o docente por meio de sua luta com o trabalho educativo um dos grandes responsáveis pelo processo de transformação.

O fracasso escolar tem sido, em sua maioria, colocado único e exclusivamente na conta do docente, devido à falta de preparo qualificado para atender a demanda. Todavia, sabe-se que o docente não deve receber essa carga de culpa sozinho como também não ser visto como a solução de todos os problemas. A verdade é que mesmo com todos os problemas existentes, ele também pode vir a contribuir, e muito, para a melhoria do ensino, mas é importante que o seu processo de formação seja efetivo, pois somente assim conseguirá alcançar os objetivos pretendidos (Sheibe, 2010).

De acordo com Scheibe (2010):

O professor é um profissional que lida com formação de crianças, jovens e mesmo de adultos, e que tem como principal conteúdo para o seu trabalho, o conhecimento. Isto não é pouca coisa - sua tarefa é socializar o conhecimento sistematizado, fazer a mediação entre a cultura e o educando, formar indivíduos críticos (Sheibe, 2010, p.44).

Na sociedade moderna, o sujeito que não possui o domínio das habilidades necessárias para exercer uma função de modo efetivo dentro de uma empresa não é visto como alguém preparado para atuar no mercado de trabalho. Desse modo, torna-se explícita a necessidade, cada vez mais intensa, de adquirir conhecimentos para que se possa sobreviver com dignidade.

Tomando como base os apontamentos apresentados por Sheibe (2010), comprehende-se que o docente integra de maneira ampla esse movimento, responsável por abraçar cada vez mais o maior número de informações possíveis, razão essa que requer conhecimentos amplos a respeito de tudo aquilo que faz parte da prática educacional, sem que se limite apenas aos saberes da disciplina que ministra para os seus alunos. Nesse sentido, comprehende-se nas palavras da autora supracitada que o conhecimento adquirido por meio de um processo formativo que seja consistente e envolto de saberes culturais é a tônica para que o trabalho docente se torne significativo e alcance a excelência que a sociedade almeja.

No entanto, mesmo diante dessa narrativa e dos debates em favor da melhoria do ensino no país, ainda não foi possível se distanciar da ineficiência e do despreparo docente que assola a Educação. Por outro lado, menciona-se que, além de todos os elementos essenciais à qualidade do ensino, não se deve esquecer de um fator também considerado relevante que é a oferta de condições de trabalho apropriadas aos profissionais que atuam na Educação (Sheibe, 2010).

A esse respeito, Ronca (2010) assevera que,

São muitos os fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Um fator de primordial importância é a existência de uma Política Nacional de Formação e valorização dos Profissionais da Educação e que, segundo o documento da Conferência Nacional de Educação, articule de forma orgânica: - as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC. - políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada - valorização profissional de todos os

que atuam na educação por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira (Ronca, 2010, p. 92).

Desse modo, elucida-se a respeito da necessidade de tomar consciência da concepção acima apresentada, com o intuito de adquirir saberes mais específicos acerca das políticas educacionais voltadas tanto à formação inicial quanto à formação continuada, como também da valorização dos profissionais e dos desdobramentos dos documentos oficiais, visto que a problemática que se revela no processo formativo docente apresenta um caráter conflitante, ou seja, não se sabe se a sua formação é de fato reflexiva ou reiterativa (Sheibe, 2010).

Nesse sentido, Scheibe (2010) esclarece que:

A formação de professores é sobretudo um problema político: é atravessada pela concepção de sociedade e de projeto de futuro para uma país. Por isso, é preciso destacar que os currículos de formação dos docentes passam por definições nas quais os projetos societários de nação estão presentes de alguma forma, e, portanto, concepções em disputa atravessam os projetos de formação (Scheibe, 2010, p.49).

Quando a formação docente evidencia um problema de caráter político, nota-se que essa problemática se torna mais abrangente, tornando todos os integrantes do processo responsáveis por ela, contudo, o que a Educação vem enfrentando ao longo do tempo mostra que falta respeito e compromisso, não somente das unidades de ensino, como também dos docentes. Esse descaso pode ser comprovado com por meio das competições que as unidades de ensino criaram por conta do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual teve a sua criação no ano de 2007, com um propósito inclinado para a avaliação da Educação no território nacional em larga escala, através de um sistema de aplicação de provas em que os resultados adquiridos deliberariam objetivos atualizados para a Educação, mas que, na verdade, trouxe grande preocupação para a comunidade estudantil. Desse modo, o processo democrático de ensino se desconfigura, uma vez que não integra aos seus desígnios o desempenho do educando como responsabilidade única e exclusiva do docente, mesmo ciente de que a sua importância para o processo é imprescindível e que pode beneficiar consideravelmente o seu desempenho (Sheibe, 2010).

Segundo Scheibe (2010):

Em outras palavras, um bom desempenho escolar, implica, antes, no direito efetivo à educação, numa trajetória escolar contínua, sem interrupções, no respeito à diversidade, ao desenvolvimento humano em sua integralidade, levando em consideração as condições materiais das quais advém o aluno (e o professor), ao conhecimento prévio que ele já tem e irá adquirir; incluem as condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação, planos de cargos e salários (Scheibe, 2010, p.49).

Na certeza de que a Educação, vista como uma prioridade da sociedade, também é um problema da caráter amplamente político, segundo os conceitos de Scheibe (2010), é preciso tomar conhecimento a respeito da função atribuída ao docente dentro de uma visão histórica e crítica, que abarque o entendimento das diretrizes oficiais para formação docente das bases teóricas pedagógicas e suas sugestões para o mundo do saber e da cultura, os quais são encarados como fundamentais para o são essenciais para a condução de ações futuras preocupadas com a excelência do ensino.

Sabendo de importância e presença da política em todos os setores sociais, o que a torna parte intrínseca dessa relação, Orso (2008) elucida que a Educação deve ser averiguada dentro do cenário social de que ela é construída como algo que é motivado, mas que também tem o poder de motivar, entendida como determinada e determinante social (Sheibe, 2010).

Ele acrescenta ainda que não cabe ao docente somente atuar com compromisso e responsabilidade no que tange a sua prática educativa, contudo, deve refletir intensamente sobre a sua ação com o propósito de adquirir saberes a respeito das consequências de suas tomadas de decisão. Martins (2010), tendo em vista tal panorama, salienta o argumento de que:

Lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. E quando a supremacia do capital interfere na educação, torna-se letal, posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, o que só ocorre na mediação da própria humanidade do professor (Martins, 2010, p.15).

Duarte (2010), ao discorrer sobre tudo isso assevera que não se pode negar a existência da ampliação de debates, especialmente no final da década de 70, como também no princípio do processo que envolveu a redemocratização do Brasil. A promulgação da Constituição Federal de 1988, como também a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, lei de nº 9394, datada de 1996, passaram a crescer e a tomar forma, tendo em vista as constantes lutas por uma sociedade que se mostrasse mais justa e que trabalhasse sempre em prol da humanização. Contudo, a reboque desse avanço, tais lutas trouxeram consigo um padrão de discurso neoliberal de gerenciamento da educação e, por conseguinte, agenciaram seus reflexos na formação de professores, como também na prática pedagógica.

Para Duarte (2010), tal problematização acerca da formação dos professores se configuram:

[...] nas características comuns das teorias pedagógicas difundidas na atualidade dentro dessa perspectiva neoliberal, dentre as quais destaca, a incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, o idealismo, a negação, a perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito, e a descaracterização do trabalho do professor (Duarte, 2010, p.8).

Os modismos pedagógicos claramente descaracterizam o trabalho do professor e, com esse pensamento, o autor assinala para o modismo do Construtivismo, como também da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia dos projetos, da pedagogia das competências, ou mesmo da pedagogia multiculturalista, as quais exibem em comum uma centralidade voltada para a cotidianidade alienada de uma sociedade de caráter capitalista, que sempre foram e ainda são parte do trabalho pedagógico, tanto nas escolas quanto no trabalho do professor (Sheibe, 2010).

Figura 1
O Trabalho Pedagógico na Formação Docente



Fonte: Gestão Escolar (2015)

Segundo Duarte (2010), a suplantação de tais pedagogias solicita uma distinção dentre o trabalho pedagógico cotidiano e os demais ramos enredados na prática social, imperativos para o resgate do autêntico valor da Escola, ou seja, a ciência tanto formal quanto científica e ainda o importante trabalho docente.

Desta forma, comprehende-se que o autêntico valor da Escola, o qual se mostra atrelado a um saber formal e científico, como também ao trabalho docente, é denominado por Severino (2002) de “Tríplice Universo”, externando a compreensão de que, como um padrão de educação institucionalizada, necessita colaborar para a conexão dos Homens, pois, de acordo com o autor:

[...] no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino,2002, p.11).

Contudo, os encadeamentos voltados para a superação da cotidianidade nas unidades escolares se resumem em um único eixo que envolve o trabalho, em sua configuração mais alienada; o emprego; e o ajuste do sujeito no mercado de trabalho.

Por meio de estudos, entende-se ainda que a universalização da Educação escolar jamais foi apontada como sendo uma prioridade no Brasil. Contudo, quando se exibiu assim, mesmo que enredada em um disfarçado discurso de educar a população, apenas serviu aos mascarados interesses econômicos do país.

De acordo com os apontamentos de Martins (2010):

[...] ao aliarmos a formação de professores a projetos voltados à universalização da educação escolar, ainda que consubstanciado pelo objetivo de alfabetização, esse ideal como meta do Estado, inexistiu até a década de 1930. E mais, desde suas origens, despontam atrelados a um suposto modelo de “modernização” do país, que já pressupunha a instrução dos indivíduos para produção e consumo como uma das condições requeridas à sua implementação (Martins, 2010p 16).

De acordo com a história, o alvo do Estado na Educação nasce num período de ascensão de Getúlio Vargas e a decadência das soberanias dos coronéis, conectada a um hipotético padrão de atualização do país que presumia doutrinar os sujeitos para uma produção e consumo como qualidade para ser praticada.

Para Saviani (2011):

De lá para cá, o embate e o jogo de interesses permearam a educação, abrigando a coexistência de vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional, que trazia a acepção da universalização da educação escolar sob a ação do Estado, num discurso para superar a ignorância (Saviani, 2011, p. 188).

Tendo em vista os pensamentos de Saviani (2011), comprehende-se que, perante a tais acontecimentos, surgem os sinais primários de decadência da pedagogia tradicional, como também a prática de uma nova pedagogia, a qual, a princípio, sobrepuja o predomínio do tradicional, contudo, que de maneira meteórica também entra em decadência. Todo esse declínio aconteceu claramente tanto por meio do processo de industrialização quanto pelo crescimento do Brasil e pela indigência de uma escola ou de uma pedagogia que realmente atendesse ao que insurgia de forma nacional. A indigência de desenvolvimento de mão de obra que se mostrasse tecnicamente apropriada a tal panorama propiciou para que surgisse a pedagogia tecnicista, aos comandos do capital. Ao mesmo tempo, surgem os princípios contra hegemônicos do capital voltado para uma “educação popular”, com uma Pedagogia de caráter Crítico-Social dos Conteúdos e ainda uma Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se fundamentam no materialismo histórico.

Saviani (2011) também salienta que:

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky (Saviani, 2011, p. 420).

Neste panorama, presentes graças a uma história de direção tanto lenta quanto pautada por interesses econômicos, a concepção escolar e o trabalho do professor se fazem abreviados à competência para se resolver possíveis problemas, como também para se “fazer o aluno feliz”, pois, de acordo com o sistema educacional, em seu plano do discurso, o aluno tomará seu espaço perante a sociedade de “modo crítico e cidadão”, desconhecendo as suas qualidades materiais.

A cidadania tanto para o aluno quanto para o professor é a cidadania de papel, das oportunidades dadas, cabendo a seus protagonistas travarem meios de alcançar por méritos próprios essa oportunidade. Caso não consigam, foi porque não se esforçaram devidamente, eis o discurso. E, nesse discurso não há como conceber a escola como lócus que deva preparar filosoficamente, teoricamente e

metodologicamente os alunos, tampouco seus professores, mas prevê formas de “reflexão crítica” acerca da própria prática, como um exame de consciência e culpabilização das incoerências advindas da ordem econômica evidentes na educação. Surge outro nicho interessado em salvar todo o mal causado pelo professor malformado ou não formado: os empresários da educação e os administradores das universidades públicas que apoiam e justificam a formação inicial dos professores via Ensino a Distância (Saviani, 2011).

Contrariando o que Martins (2008) defende como uma postura de universidade, tanto na definição legal quanto na justificativa social, principalmente em sua forma pública: esta é uma instituição responsável pela socialização da ciência, do conhecimento, à totalidade do tecido societal.

Em sua definição, necessariamente deve manter o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que significa que o acesso aos préstimos universitários não é somente privilégio dos acadêmicos. Antes, toda sociedade pode e deve inserir-se nos benefícios oriundos das atividades universitárias, principalmente os educadores em seu processo de formação (Martins, 2008, p. 117).

A modalidade de Educação a Distância, EAD, apontada apenas como possibilidade de formação no Documento de Referência do CONAE de 2010, e que, a cada dia mais aparece de forma contundente. Martins (2010), num rompante de ironia e sarcasmo sobre o tema em questão, assevera

Não nos ‘parece adequado’ que a formação inicial do professor deva ser presencial! Temos certeza! Tal afirmação não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim, em defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional (Martins, 2010, p. 29).

Concebendo a formação como um processo que a pessoa realiza sobre si mesma e o conhecimento como instrumento para a resolução dos problemas práticos, essa formação deve ser rigorosa e consistente, permitindo o estudo, a pesquisa e a reflexão, embora saibamos que a evolução da educação no Brasil e nos países periféricos, tendo em vista a lógica e interesses do capital, requer um perfil de profissional passivo. Martins (2010, p.24-25) sugere “um plano emergencial lúcido de conscientização do professor. Não conscientização superficial e no plano do discurso,

mas em nossa capacidade de nos indignarmos com o que vem acontecendo no “chão da escola”, nos diferentes níveis de ensino”.

Nessa direção, Duarte (2010) afirma que se esperarmos pelos nossos dirigentes, perderemos tempo. Assevera o autor que a mudança desse quadro caótico tem que ser um processo de luta coletiva dos educadores, aliados aos pais dos alunos e aos próprios alunos, mesmo que não aconteça a mudança radical a curto prazo, pois as forças em contrário são muito grandes.

As forças em contrário são definidas por Duarte (2010), como as forças políticas de regulação da pobreza, que oferecem política educacional como política social, do mínimo para o mínimo; são as forças econômicas e ideológicas. Nossa adversário e sua “mão invisível” estão em vantagem na correlação e desdobramento de forças.

O projeto hegemônico em vigor, o do capital, sabe muito bem onde quer chegar: à manutenção da ignorância, da alienação. E o faz pela própria educação. Essa contradição se expressa em espaços que poderiam ser mecanismos de emancipação, tanto para os alunos quanto para os professores: o Currículo Básico do Estado do Paraná (1990). Este documento parte de pressupostos teóricos críticos como o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, que em sua essência “investiga” as contradições que permeiam a assumpção dessas teorias com a ideologia de um Estado que está a serviço do modo de produção capitalista. Entretanto, mesmo numa referência bibliográfica marxista, reproduz a desigualdade social, mantém o professor como “refém” de uma realidade frustrante: salas superlotadas, violência e criminalidade, que muitos chamam de indisciplina escolar, condições precárias de trabalho, salários ínfimos, a degradação de valores humanos, a competição entre escolas, entre professores e a responsabilidade por resultados negativos de apropriação de conhecimento pelos alunos.

Apesar desse prognóstico, é ainda, na educação, no “chão da escola” que se pode oportunizar um espaço de discussões e de resistência. Pois concordamos, como Scheibe (2010), que a melhoria na qualidade do ensino está vinculada à possibilidade de a escola ser escola, de o professor ensinar, saber o que ensinar e como ensinar, e às transformações sociais capazes de permitir, cada vez mais, que a escola deixe de ser apenas compensatória para a maioria da população. Nesse sentido é que entendemos a importância de uma formação inicial e continuada do professor, de forma crítica numa consistente articulação entre teoria e prática.

1.2 Professor, educação e conflito

A existência de um ambiente acolhedor não significa ausência de conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais. É necessário que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. Atualmente, o conflito está presente no ambiente escolar, uma vez que as crianças possuem diferentes personalidades. Assim, é papel da escola estimulá-las a conviver de forma pacífica e oportunizar lhes o crescimento intrapessoal por meio dos conflitos do cotidiano (Corsi, 2011).

Afirma Corsi (2011) que

Num ponto de vista – difundido pelo senso comum –, o conflito é compreendido como algo próximo ao perigoso, algo que se confunde com afrontamento, rebeldia, crise, atos de egoísmo, brigas ou, ainda, como agressividade; em outra perspectiva, o conflito é concebido, resumidamente, como movimento constitutivo dos sujeitos e de suas identidades, por meio da preservação e a afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças (Corsi, 2011, p.279).

Conforme o relato de Corsi (2011), fica evidente que o conflito, diferente do que muitos pensam a respeito de sua finalidade, contribui para a formação da identidade das crianças quando mediado de forma correta.

Figura 2
Professor e Conflito na Educação



Fonte: Gestão Escolar (2013)

Logo, Garms e Rodrigues (2011, p.20) definem o conflito como “não obrigatoriamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado adequadamente, pode chegar a deteriorar o clima de convivência

pacífica". Assim, se esclarece o quanto se faz necessário a mediação devida do conflito, para evitar futuros transtornos.

Para Borsa e Bandeira (2014), os conflitos são manifestados através de "agressões físicas, como chutar, empurrar ou bater, e agressões verbais, como discutir, gritar, ofender ou magoar.

Os conflitos ocorrem de diversas formas, cabe ao educador se atentar a tais situações. Diante das inúmeras mudanças que ocorreram no contexto escolar, o professor deixou de deter todo o conhecimento, passando a considerar os saberes de cada educando (Borsa; Bandeira, 2014, p.11).

Em se retratando diretamente à Educação infantil, o professor deve possuir o perfil adequado para intervir em momentos conflituosos. Para Borsa e Bandeira (2019),

Ser professor na educação infantil não tem relação com transmitir conteúdos, mas como estar atento e ser sensível às reais necessidades de cada criança, possibilitando enriquecer suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem na coletividade (Borsa; Bandeira, 2014, p.11).

Portanto, cabe ao educador considerar a subjetividade de seus educandos, almejando contribuir no desenvolvimento integral deles. Então, torna-se primordial a intervenção direta nos conflitos, estimulando as crianças a compreenderem as razões que estão por trás de inúmeras regras morais e, contribuir assim, para que a compreensão e aceitação da subjetividade de seus colegas. Logo Tozetto (2011, p.20), define como o papel do professor na sociedade atual "contribuir na formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para os desafios do cotidiano."

Com as mudanças na sociedade, o professor passou a ter a responsabilidade de preparar as crianças para a conviver em sociedade. Para Vinha (2004, p.32), "o educador tem a capacidade de buscar práticas para evitar que ocorram os conflitos, através de atividades direcionadas, intervenção imediata ou da divisão da turma." Entretanto, desperdiça o momento de trabalhar valores e regras necessárias dentro da sociedade, almejando acabar de maneira impetuosa com o conflito. Diante do conflito, os educadores precisam buscar maneiras educativas de intervir, evitando que as situações se repitam.

Para Kamii (2003), “quando uma criança está em conflito com outra, o educador deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito” (Kamii, 2003, p.43).

Quando o educador as incentiva a refletirem a respeito dos fatos geradores daquele conflito, ele não somente as estimula a resolverem-nos de forma pacífica, mas também contribui para que as crianças envolvidas naquela situação desordeira passem a respeitar as diferenças. De acordo com Antunes (2014, p.31), o professor tem como papel constituir “uma saudável ponte entre a brincadeira e as reflexões sobre ela, e assim agindo, jamais perde a oportunidade de atuar como facilitador de discussões entre os jogadores que, coletivamente, construirão sua aprendizagem”.

Visto isso se torna visível que os jogos e as brincadeiras são propícios para a que o professor possa mediar conflitos, ensinando os alunos a refletirem sobre a importância de respeitar os seus colegas. Os jogos com regras são uma alternativa para minimizar os conflitos e, de acordo com Cória-Sabinie Maria Aparecida (2015, p.51), “os jogos com regras, por sua vez permitem a adaptação de ações individuais à coerência e às regras do grupo, bem como o respeito às diferenças, que são pré-requisitos para a convivência harmoniosa entre indivíduos.”.

O jogo oportuniza interferência pedagógica e promove o estabelecimento de relações mais agradáveis, uma vez, que as crianças passam a reconhecer as diferenças e a aceitá-las de forma natural. Para Regro (2009, p.12), a partir da teoria de Vygotsky a função que o professor desempenha no contexto escolar “[...] é de extrema relevância já que é o elemento mediador das interações entre os alunos e das crianças com objetos de conhecimento.” Assim, o professor necessita promover atividades que facilitem a interações entre os seus alunos.

1.3 Educação indígena

Com o propósito de submergir as comunidades indígenas e abandonar suas diferenças de ordem étnica, o processo de escolarização indígena passou a ser considerado um dos caminhos capitais para que esse desejo se tornasse realidade.

Figura 3
Educação Indígena



Fonte: Gazeta do Povo (2018)

O período de colonização trouxe inúmeros problemas e dificuldades para os povos indígenas, uma vez que o pensamento etnocêntrico não agradava de maneira alguma a cultura europeia, devido a diversidade cultural apresentada pela população indígena. No entanto, com o início da crise catolicista por conta das reformas protestantes e da busca incessante da igreja por novos membros, os povos indígenas ganham espaço, pois passam a ser vistos como alternativa para os diversos problemas que assolavam a igreja nesse período (Gazeta do Povo, 2018).

É importante destacar que o processo de escolarização se tornou o grande responsável pela assimilação desses povos, no entanto, é notório que essa assimilação trouxe alguns problemas, uma vez que se desejava alcançar sujeitos com níveis culturais similares em relação à população colonial, evidenciando desse modo o etnocídio. Diante do exposto, percebe-se que essa visão a respeito dos povos indígenas não se limitou apenas ao período colonial. Muito pelo contrário, ela continuou seguindo de geração em geração até os dias atuais, afinal, ainda é muito comum identificar esse tipo de pensamento na sociedade contemporânea (Gazeta do Povo, 2018).

Nota-se ainda hoje que o novo sempre desperta receio e ansiedade nas pessoas, mesmo que não seja caracterizado, por uma grande parcela, como algo totalmente novo. Desse modo, verifica-se que tendo em vista o período histórico

brasileiro, o governo passou a fazer uso de elementos de caráter administrativo e legislativo com o intuito de manter o domínio pleno sobre a população indígena, tendo o sistema tutelar como mecanismo capital para efetivar o seu poder. Esse período de controle do homem branco sobre o índio durou por um longo tempo, evidenciando que mesmo com o surgimento da Constituição de 1988, responsável por exigir a extinção desse tipo de controle, os legados deixados pelo “sistema tutelar” ainda continuam em ação na sociedade moderna (Brasil, 1988).

Muito tem sido discutido a respeito da incapacidade dos povos indígenas de tomarem suas próprias decisões ainda na atualidade, no entanto, sabe-se que esse pensamento não passa de uma crença, uma vez que o sujeito por meio do uso de sua capacidade intelectual consegue aprender e adequar-se às situações experienciadas em seu cotidiano, até mesmo o índio, com sua cultura amplamente distinta das pessoas da cidade. Por conta disso, percebe-se que que o processo de escolarização dos povos indígenas vinculado ao sistema tutelar passa a ser encarado como um modelo de “adestramento cultural”, o qual serviu como mecanismo para que os povos indígenas pudessem fazer parte da sociedade, ou seja, uma maneira de inseri-los em mundo totalmente distinto ao vivenciado por eles em seu cotidiano (Gazeta do Povo, 2018).

1.3.1 Uma educação diferenciada para os povos indígenas

A Constituição de 1988 trouxe inúmeras mudanças para a sociedade, especialmente no que diz respeito ao campo da Educação. A sua chegada asseverou benefícios aos povos indígenas, como a preservação de seus direitos culturais, possibilitando que a língua indígena pudesse ser utilizada no ambiente educacional (Brasil, 1988). Ressalta-se que o processo de implementação de todas essas modificações requer uma reestruturação das políticas educacionais e a construção de novos modelos legislativos que sejam capazes de se ajustar a esse novo contexto.

Desse modo, elucida-se que, por volta da década de 1990, iniciou-se um processo de grande transformação no sistema educacional indígena, o qual estava amplamente inclinado tanto para a esfera da legalidade quanto para a redefinição da estrutura estatal, a qual tem sido incumbida da execução das políticas educacionais. Salienta-se que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada

depois de sete anos da edificação da nova Constituição, foi responsável por asseverar um Educação diversificada, em sua primeira vez, para os indígenas (Brasil, 1996).

Os benefícios que a lei proporcionou foram muitos e, dentre eles, percebeu-se a chegada do bilinguismo, entendido como um novo modo de ensinar duas línguas simultâneas. Nesse caso, refere-se à Língua Portuguesa e à Língua Indígena, sem qualquer prejuízo a nenhuma delas, contudo, o aprendizado seria realizado utilizando as duas línguas e o contexto educacional se tornaria amplamente diversificado em comparação a outras unidades de ensino. O processo de inclusão da língua materna dos povos indígenas é de grande relevância para a conservação da cultura desses povos, uma vez que a língua é entendida como um condutor de importância para a sua identidade no que tange à cultura.

Figura 4
Educação Diferenciada para os Índios



Fonte: Câmara dos deputados (2021)

Nesse sentido, verifica-se que o artigo 78 da Constituição afiança que:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 1988).

Em conformidade com o exposto acima, percebe-se que a temática preservação cultural voltada para a educação indígena não se limitou apenas ao artigo 78, mas também ao artigo 79 da Constituição de 1988. O seu texto elucida que as práticas socioculturais precisam ser consolidadas, enquanto a língua materna das diversas comunidades indígenas vai se apoiando nos programas de formação de pessoal especializado, bem como na elaboração de “currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado” (Brasil, 1988).

Desse modo, comprehende-se que o processo educacional desenvolvido nas aldeias deveria seguir um modelo exclusivo de ensino-aprendizagem, em que cada unidade de ensino dentro da comunidade possa apresentar um currículo escolar próprio, além de um material didático amplamente específico, devido ao contexto cultural diversificado existente em cada uma delas. Por outro lado, é relevante destacar que o processo de formação docente também precisa ser averiguado com muita atenção, uma vez que as escolas indígenas necessitam de um ensino-aprendizagem diversificado e ministrado por profissionais qualificados.

Nota-se que a Educação em geral vem sofrendo com a falta de recursos e profissionais capacitados ao longo dos anos, com isso, elucida-se que para a escola indígena os problemas sempre se mostraram maiores, desde a falta de material didático até a ausência de um modelo de ensino diversificado, no entanto, com o progresso promovido pela nova Constituição de 1988 e, em seguida, pela LDB, é possível afirmar que os resultados se tornaram bastante favoráveis (Brasil, 1988).

Ressalta-se que com a deliberação do Decreto nº 26/91, em 1991, verificou-se uma mudança no processo de administração e coordenação da educação dos povos indígenas. A partir desse momento, a FUNAI passou o seu posto para o Ministério da Educação, permitindo que houvesse uma reorganização das políticas públicas de educação escolar responsáveis pelas comunidades indígenas (Brasil, 1991).

Esse processo de mudanças possibilitou que o MEC ficasse encarregado da formulação das políticas públicas numa parceria com os órgãos indígenas. A partir de então, houve a deliberação de um programa educacional voltado para a comunidade indígena, em que seria propiciado um trabalho de âmbito intercultural por meio do bilinguismo com o propósito de robustecer os vínculos comunitários e reconhecer os conhecimentos e práticas de ordem tradicional da comunidade indígena.

A esse respeito, descobre-se nas palavras de Grupioni que:

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada (Grupioni, 2008, p.36).

Abonando assiduidade a tais transformações, durante a década de 90, criou-se a Coordenação Geral de Educação Indígena, a qual passou a fazer parte da SEF - Secretaria de Educação Fundamental. Criou-se ainda, na mesma época, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, o qual pertence hoje em dia a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Tal Comitê foi transformado na CNPI - Comissão Nacional de Professores Indígenas, integrada apenas por professores indígenas. No ano de 1993 foi divulgado o documento denominado de “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. O citado documento constitui os princípios guias voltados para a nova Educação escolar indígena. Por meio dessa publicação, o MEC designou novos documentos alusivos à educação escolar indígena como (Brasil, 1993):

- o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, no ano de 1998;
- o RFPI - Referencial para Formação de Professores Indígenas, no ano de 2002.

Nesta mesma data, foi aprovada a Resolução de nº 03/99, como também de Parecer nº 14/99, os quais designaram as novas DCNEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Por meio de tais documentos definiu-se a classe de “escola indígena”. (Brasil, 1999).

O aparecimento de tal categoria se mostrou de capital seriedade para que se pudesse regulamentar as escolas centradas nas comunidades indígenas, visto que, até então, tais escolas eram encaradas como anexas às unidades das escolas rurais.

Por meio de tais transformações legais, o governo federal tornou-se claramente como o responsável tanto pelo financiamento quanto pela manutenção da educação escolar indígena, havendo a exceção da Secretaria de Educação dos Estados e Municípios.

No ano de 2001, foi divulgado o conhecido e importante PNE - Plano Nacional de Educação, o qual, neste instante, passou todo o poder legal voltado para a sustentação da educação indígena para o cuidado dos Estados, tendo o financiamento do Ministério da Educação (Brasil, 2001).

Grupioni (2008), neste sentido, investiga em seus estudos acerca dos objetivos do PNE, salientando que:

Entre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria "escola indígena" para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, 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 (Grupioni, 2008, p.82).

Tendo-se em vista tal panorama de reformas voltadas para a educação escolar indígena, assiste-se progressivamente ao nascimento de uma importante classe que se mostrará de capital seriedade e relevância para o desenvolvimento do movimento indígena, ou seja, surgem os professores indígenas. Tais professores passaram a compreender que a Educação pode ser vista como sendo um meio de cuidado e concepção cultural podendo ser ainda entendida, acima de tudo, como um caminho por meio do qual se pode desenvolver novas lideranças. Desta forma, no decorrer dos últimos anos, algumas organizações de professores indígenas se expandiram por todo território do Brasil, disseminando o conceito de que por meio da educação as comunidades indígenas poderão claramente alcançar sua autonomia tão almejada e esperada. Assim, todo o diálogo difundido por tal classe de professores se mostra estando bem além do tão discutido campo educacional, envolvendo os campos

cultural e racial, dentre outros. Tais professores também buscaram, na época, transformar o olhar da sociedade diante aos índios. Contudo, mesmo assim, por meio desta classe, se fortalece a construção de uma luta voltada para uma educação “legitimamente” diferenciada.

Silva e Azevedo (1995) divagam em seus estudos acerca do importante papel de tais professores indígenas mostrando que:

[...] a expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (Silva e Azevedo, 1995, p. 158).

Pouco a pouco, esse novo padrão de educação escolar indígena passou, então, a ser inserido nas terras indígenas, especialmente na região amazônica. Assim, gradualmente, as escolas que eram vistas como integradoras e assistencialistas, as quais exibiam como seus princípios norteadores uma clara imposição da Língua Portuguesa, como também dos valores que enredam a “sociedade branca”, passaram a ser trocadas por tais escolas, que, por sua vez, apresentam como princípios ajustados à valorização das línguas nativas e dos saberes indígenas.

Grupioni (2008) explica claramente em seus apontamentos tais transformações salientando que:

A proposição da escola diferenciada se fez pelo rechaço da escola integradora, mas o tempo mostrou que era preciso mais, era preciso pensar um sistema próprio no qual as propostas de educação diferenciada pudessem se desenvolver. Ao vinculá-las ao sistema de ensino nacional apontou-se que o destino dessas experiências era a busca 42 da equidade, do igual direito de acesso à instituição escolar, universalizando a escola, mas o que realmente estava em pauta, era a construção do exercício da diferença, da pluralidade, e a estes essa nova política de educação indígena não foi ainda capaz de dar vazão (Grupioni, 2008, p.62-63).

Buscando-se uma maior potência das comunidades indígenas, elaborou-se um plano de ensino exclusivo para tal padrão de educação. Com isso, as escolas

indígenas desenvolveram parcerias com todas as comunidades, buscando que juntas tivessem mais chances de trabalhar de forma melhor o aprendizado de suas crianças nativas. Com isso, tanto os saberes tradicionais quanto os culturais das comunidades passaram a mostrar uma articulação com os saberes ocidentais, possibilitando-se, desta forma, o vivenciar de ambas as realidades. Assim, estipulou-se que os materiais didáticos deveriam ser elaborados tendo-se em vista a realidade cultural de cada comunidade, facilitando-se, assim, a assimilação da aprendizagem pelas crianças. Já o calendário escolar deveria ser característico ao acatamento à vida tanto cultural quanto religiosa de tais comunidades. Apenas tal padrão de ensino poderia, então, levar as escolas indígenas ao encontro de uma educação realmente diferenciada e propícia as suas necessidades.

O MEC, em seus documentos legais, apresenta uma passagem na qual se alude a tal tática de ensino, sendo ela:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 1988, p.24).

Como salientado acima, para que a interculturalidade se concretize, esse novo plano de ensino abona uma importância capital à prevenção das línguas indígenas, visto que elas transportam toda uma história da vida e cultura desses povos. Portanto, no padrão da educação diferenciada, todas as crianças indígenas necessitam usufruir de sua língua nativa, sem que se deixe de utilizar a língua portuguesa para interatar com outras pessoas do mundo ocidental. O documento supracitado do MEC ainda disserta acerca de tal importância, mostrando que:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso de onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (MEC, 1988, p.25).

Percebe-se, pois, que para os povos indígenas a aquisição de uma educação realmente diferenciada se mostrou claramente como um avanço primordial, pois, com ela, pode-se verdadeiramente ver os índios sendo inseridos no cerne da sociedade, sem que haja a necessidade de se negar as suas tão importantes culturas. Contudo, não se pode esquecer que, de acordo com os demais direitos constitucionais voltados para os povos indígenas, o aproveitamento de uma educação escolar com padrão diferenciado para a aprendizagem de tais comunidades ainda se depara com muitas dificuldades. Desta forma, comprehende-se que, se ela permanece realmente viva, para muitas aldeias ela se mostra ainda como sendo, infelizmente, uma realidade ainda distante de ser alcançada e atingida.

Cita-se nestas dificuldades o fato de que do preconceito voltado para os índios ainda se mostrar muito forte, como também o de que, mesmo tendo sido apagada legalmente, a tutela ainda se mostra como sendo uma realidade diária de muitas comunidades indígenas. Os empecilhos administrativos, os contrassensos textuais e ainda a ausência de organização dos próprios órgãos governamentais no bom emprego das políticas voltadas para essas populações mostram claramente que, em diversos casos, uma educação indígena diferenciada ainda se mostra bem longe de se solidificar nessas aldeias. Assim, comprehende-se que, para que tais escolas indígenas consigam ter um ensino verdadeiramente diferenciado, os desafios ainda se mostram claramente gigantescos, especialmente quando se entende que, para muitas comunidades, a educação diferenciada está manifesta apenas no papel legal, mas longe do alcance de ser aproveitada proficuamente (Grupioni, 2008).

Com isso, comprehende-se que, para que a circunstância prática se altere verdadeiramente, necessitaria de uma apropriada e clara ambição política, a qual apresentasse os necessários recursos para viabilizar as atuações. Assim, dentre muitos outros fatos, mostra-se imperativo aperfeiçoar a formação dos professores indígenas. Entende-se, pois, que esse corpo docente, ou seja, os professores indígenas, se mostra capital para que haja uma conexão mais arredondada entre cada cultura indígena com a sociedade ocidental. Bem longe de apenas e tão somente apreciar e saber discutir a realidade de suas comunidades, os professores indígenas atuam como um verdadeiro ponto de encontro dentre todas as culturas indígenas e o mundo da cultura da sociedade “branca” (Grupioni, 2008).

1.4 Formação, currículo e educação indígena

Nesse capítulo será abordado o processo de formação dos professores indígenas e a influência que estes trouxeram na educação diferenciada. Analisaremos as políticas implementadas pelo MEC para a formação de tais professores e a visão destes sobre o sistema educacional indígena.

A formação de alguns membros da própria comunidade indígena como professores surgiu a partir da experiência do trabalho de alguns índios como monitores bilíngues de professores não-indígenas nas atividades de alfabetização de crianças e jovens monolíngues.

Figura 5
Formação Continuada no Currículo da Educação Indígena



Fonte: Nova Escola (2013)

Vivendo em áreas distantes da cidade, longe de seus familiares, o trabalho dos professores não indígenas foi um modelo de ação que não deu certo na maioria das aldeias do país. Perante esse fato, os primeiros monitores indígenas foram treinados e passaram progressivamente a lecionar. A formação dos professores indígenas foi se solidificando no decorrer do tempo. Esses novos professores eram vistos como

uma forma de enriquecimento para o sistema educacional, já que viviam na comunidade, compartilhavam da língua e do modo de vida do grupo (Nova Escola, 2013).

Os projetos para viabilizar a formação desses professores tiveram sua origem nas organizações não-governamentais de apoio aos índios. Tais projetos, em sua maioria, promoveram a escolarização dos professores indígenas, ao mesmo tempo em que estes eram formados para atuarem nas escolas das aldeias. À medida que essas iniciativas de formação diferenciada dos professores indígenas avançavam, as escolas localizadas nas terras indígenas ganhavam, gradativamente, condições de atender aos projetos futuros de cada uma dessas comunidades indígenas (Nova Escola, 2013).

Para que se adequassem à realidade das comunidades, as escolas tiveram que superar inúmeros desafios. Apesar de uma legislação favorável, as práticas dos sistemas de ensino permaneciam impermeáveis às mudanças e as escolas tiveram muitas dificuldades para se afinar com o contexto sociocultural em que estavam localizadas (Nova Escola, 2013).

1.4.1 O MEC e a formação dos professores indígenas

No passado, mais precisamente por volta da década de 80, os docentes da comunidade indígena passaram a receber uma formação diversificada no que tange determinadas organizações não-governamentais, civis e religiosas mediante projetos educativos na Amazônia, possibilitando que eles viessem a se expandir ao ponto de serem considerados como vertentes importantes do sistema educacional em relação à comunidade indígena no Brasil. Ressalta-se que antes dessa mudança, a modalidade de ensino atuante na comunidade indígena era realizada por professores que não conheciam a língua local, ou seja, não eram índios, os quais ministriavam a disciplina de Língua Portuguesa com o suporte de monitores indígenas que se encarregavam de traduzir os conteúdos apresentados pelo professor em sua língua nativa, uma vez que não conseguiam se comunicar em Língua Portuguesa.

Diante da necessidade de implantar mudanças no sistema educacional indígena, almejando alcançar melhorias no ensino, percebe-se que por volta da década de 90, os debates acerca de novas práticas de formação de professores indígenas ganharam evidência, tencionando desenvolver práticas que estivessem

vinculadas às necessidades e interesses dos alunos, e que valorizassem a cultura e os modelos de ensino-aprendizagem próprios de sua comunidade.

Sabe-se que a presença dos professores que não eram indígenas foi amplamente necessária, afinal, eram capacitados para ministrar a disciplina. No entanto, com o tempo, professores indígenas foram ganhando espaço e se tornando legítimos nas escolas da comunidade, permitindo dessa maneira que a presença dos professores que não eram nativos tivesse um caráter meramente provisório.

O desejo de mudança inclinado para a Educação indígena era visto como uma necessidade, todavia, elucida-se que por volta de 1993, as propostas educacionais advindas do MEC ainda não haviam entrado em vigor, mas o projeto estava em andamento e precisava ser colocado em prática com o propósito de as comunidades indígenas (Brasil, 1993).

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (Brasil, 1993, p.21).

Diante dessa premissa, torna-se clara a necessidade de colocar em ação esse projeto, no entanto, quando se pensa em sua prática, descobre-se que as coisas não funcionavam como deveriam, pois as escolas indígenas ainda mantinham, em suas salas de aula, professores não-indígenas ministrando para os alunos da comunidade indígena nas inúmeras regiões do país.

Contudo, percebe-se que o Estado se mantinha firme no propósito de criar uma política pública que resguardasse e propiciasse, não somente as línguas indígenas, mas especialmente a sua diversidade cultural.

Por conta disso, buscou-se selecionar na comunidade indígena determinados índios com o intuito de passarem por um processo de formação docente, o qual os capacitasse para o trabalho educativo em suas aldeias locais.

Na esperança de que esse processo de formação docente voltado para indígenas tivesse êxito, o MEC sentiu a necessidade de criar vários programas educacionais, os quais foram ganhando espaço devido o seu caráter pioneiro, dentre

os quais estão, aqueles desenvolvidos para um grupo indígena específico e os que tem o propósito de abranger um cenário multiétnico.

Figura 6
O MEC na Educação Indígena



Fonte: Exame.com (2022)

A criação desses programas permitiu a construção de um modelo de política pública mais atualizado no que diz respeito ao processo educativo inclinado para as unidades de ensino indígenas, a qual se tornou regulamentada pelo MEC e, com o suporte advindo de outros programas análogos, desenvolveu-se um modelo de formação para os docentes das unidades de ensino indígenas. Tomando os apontamentos de Monte (2000), comprehende-se que:

Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmindo seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística (Monte, 2000, s/p).

Acredita-se que o objetivo principal desses programas educacionais, tendo em vista a sua origem, era lutar contra as práticas educativas de caráter integracionista

utilizadas no passado, tencionando preservar a cultura. Salienta-se que todos esses programas mantinham uma relação com as questões de valorização étnica e a luta fundiária, visto que o interesses das comunidades indígenas era tornar a sociedade não indígena mais valorizada para os seus habitantes, tencionando amenizar não somente a desigualdade como também a exploração praticada por aqueles que não eram índios. A importância da escola para a vida das pessoas em sociedade, não se resume apenas aos conhecimentos exteriores, mas principalmente aqueles que fazem parte de sua cultura, assim sendo, os interesses em escolas indígenas que abarcassem esse perfil foram aumentando e valorizando cada vez mais a diversidade cultural as línguas dos povos indígenas.

Ressalta-se que os saberes que normalmente faziam parte do processo de formação educacional indígena, dentre eles, Língua Portuguesa e Matemática passaram a integrar o currículo que abarcava a formação dos docentes advindos das comunidades. Por conta disso, houve a criação de uma parceria das comunidades indígenas com o propósito de oferecer uma Educação de qualidade e diversificada, a qual compreendia tanto a formação docente quanto a formação dos alunos das comunidades indígenas, mas esse projeto só viria a ser consolidado depois de muitos anos.

É relevante acrescentar que todo o processo que engloba a formação docente dos indígenas foi aos poucos e com muita luta de desenvolvendo com a aprovação do movimento indígena e com a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, a qual incumbiu as Secretarias Estaduais de Educação pela formação docente dos indígenas de maneira contínua. Assim sendo, observa-se que O MEC, preocupado com a qualidade dessa formação, estabeleceu um perfil para o docente das comunidades indígenas: O Perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e educativas – tais como:

- na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional;
- na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas;
- na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades;

- na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade;
- no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.43).

Tendo em vista os programas de formação apresentado pelo MEC, os novos seriam avaliados por meio de cursos e provas de nível, com o propósito de asseverar uma escolarização com um nível semelhante entre os envolvidos no processo. A duração do processo abrangeia um prazo de 4 a 5 anos, compostos por dois módulos presenciais, sendo eles anuais e intensivos, dentro de uma perspectiva totalmente multiétnica. Ademais, os cursos de formação oferecidos estariam incumbidos de preparar materiais didáticos exclusivos:

Os cursos de formação de professores também são espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos linguísticos correntes de sua comunidade- sejam eles bilíngues, multilíngues, sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas – as pedagogias indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.45).

Com o passar dos anos, verificou-se que o MEC, mais precisamente por volta de 2002, deu início ao fornecimento de novos recursos inclinados para a formação dos docentes das comunidades indígenas, no entanto, o tempo de duração desses cursos era bem menor que os anteriores. Devido ao tempo reduzido dos cursos de formação docente, percebe-se ter sido impossibilitado aos educadores que adquirissem determinados saberes voltados para a prática docente, mostrando-se, com isso, que tais programas eram restritos exclusivamente às práticas presenciais.

Os programas de formação docente se mostram bem delineados na então documentação do MEC, a qual é alusiva às ações de elevação da Educação diferenciada, sendo as principais ações as da SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do MEC - Ministério da Educação, estando voltadas para afiançar a oferta de Educação escolar indígena com qualidade, tendo em vista:

1. A formação inicial e contínua dos professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena): Esses cursos têm em média duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em centros de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização desses cursos.
2. A formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo é garantir a educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. A produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos 48 pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. O apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
5. A promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.
6. O apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (MEC, 2013, s/p).

Assim, com tal panorama em mente, os cursos de formação docente aproveitavam-se de métodos didáticos que buscavam valorizar não apenas a formação, como também as pesquisas que enredavam o meio educacional. Desta forma, eles procuravam estimular os futuros educadores indígenas a abraçar o método de ensino-pesquisa, que incidia numa maior averiguação acerca dos modos de vida, como também da cultura das comunidades indígenas, os saberes de sua língua materna e ainda os saberes acerca do contexto social no qual tal ensino seria inserido.

Tal padrão de metodologia buscava desenvolver um docente mais habilitado para trabalhar com o ensino diferenciado. Faz-se então coerente citar que o emprego e aproveitamento de profissionais com formação antropológica no deslocamento de tal metodologia mostrou-se de grande seriedade, visto que estes apresentam amplo conhecimento com os grupos indígenas, permitindo uma melhor concretização das pesquisas supracitadas. No cerne de seu documento datado de 2007, o MEC salientou tal prática, mostrando que:

É uma característica marcante na maioria desses cursos promoverem um processo de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa. Assim, os professores indígenas desenvolvem várias atividades de pesquisa ao longo da formação sobre a realidade sociolinguística de sua comunidade, sobre os conhecimentos tradicionais, enfim, sobre diferentes dimensões sociais e culturais que podem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico de sua escola (MEC/SECAD, 2007, p.45).

Deste modo, a formação de professores indígenas, para Grupioni (2008), apresentou-se como sendo um ponto de derradeira seriedade nos discursos acerca dos direitos indígenas, os quais se mostram pertinentes ao sistema educacional. Na contemporaneidade, percebe-se determinadas modificações alusivas aos discursos e às práticas de formação indígena, as quais permanecem deixando de ser encaradas como um direito de caráter coletivo, passando a serem vistas como um direito individual.

Tal analogia é contemplada nos estudos de Grupioni (2008), ao salientar que, de agente comunitário, ao se mostrar formado em benfeitoria de sua comunidade de origem, sendo por ela selecionado para se aperfeiçoar e desenvolver outros membros, o professor indígena se torna, através de concursos públicos, um novo funcionário público.

1.4.2 Materiais didáticos específicos para a educação indígena

Com a crescente expansão dos cursos de formação, o governo brasileiro incentivou e apoiou financeiramente a confecção de materiais didáticos específicos para as escolas diferenciadas, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A produção desses materiais deve ter um caráter heterogêneo, respeitando as características específicas de cada comunidade. Os professores indígenas, por sua vez, tinham grande importância na elaboração desses materiais, já que, juntamente com o MEC, implementariam livros na língua indígena e em português em suas comunidades. Também deviam criar atlas baseados na realidade geográfica indígena, livros de história que abordariam, não apenas a história da sociedade “branca”, mas também a história das comunidades indígenas etc.

Essa iniciativa de criação de materiais diferenciados é documentada pelo próprio MEC: Nas 2.419 escolas indígenas apontadas pelo Censo Escolar 2006, que atendem a 172.591 estudantes, atuam cerca de 9.100 professores, dos quais 90%

são indígenas. Muitos professores indígenas estão envolvidos com a construção de novas práticas pedagógicas e curriculares ancoradas na interculturalidade e associadas aos projetos de futuro e de continuidade cultural de suas comunidades.

Para isso, novos recursos didáticos devem ser produzidos como suporte para a educação diferenciada e específica.

Os livros didáticos disponíveis nos diversos Programas do Livro (MEC/FNDE) não atendem aos direitos culturais dos povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolinguísticas. Dessa forma, é imprescindível criar mecanismos institucionais e direcionar recursos orçamentários para garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, ensejando a expressão da riqueza cultural desses povos em livros e outros suportes comunicativos (MEC/SECAD, 2007, p.54).

Um grande passo para a realização dos materiais didáticos diferenciados foi a criação do CAPEMA (Comissão Nacional de Apoio e Produção de Materiais Didático Indígena), pela portaria MEC/Secad nº 13, em 21 de julho de 2005. O CAPEMA objetiva estipular parcerias com organizações governamentais e não-governamentais e movimentos sociais com a finalidade de fortalecer a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.

Figura 7
Material Didático da Educação Indígena



Fonte: cpaq.ofms.br (2022)

Ele procura também criar metodologias para que as próprias comunidades criem suas próprias ferramentas didáticas, promovendo assim o ensino da língua portuguesa sem prejuízo às línguas nativas. Em 2005 foi realizado o Seminário Nacional de Material Didático Indígena, que teve a parceria da SECAD do MINC (Ministério da Cultura), MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e da FUNAI.

Esse seminário contou com a presença de 60 participantes, que discutiram os caminhos das políticas públicas voltadas para o ensino diferenciado e a criação de materiais didáticos indígenas. Ele apontou que um dos maiores desafios para viabilizar essas políticas públicas era a especificidade de cada comunidade indígena. Assim, considerou-se que antes de aplicar qualquer programa educacional era necessário realizar um mapeamento de cada comunidade, levando-se em consideração sua cultura específica e seu contexto social.

Esse fato também levou a reforçar a presença de antropólogos nas discussões e implementação dessas políticas.

É importante notar que a existência desses materiais didáticos diferenciados é de suma importância, já que não há sentido em se ter uma educação diferenciada se não existem ferramentas específicas para sua implantação. A formação de professores indígenas e a elaboração desses materiais didáticos estão profundamente ligadas tanto à preservação das culturas indígenas quanto ao ensino necessário da língua portuguesa. É através desses professores que esses materiais didáticos poderão concretizar sua finalidade de:

Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas por meio da produção, distribuição e difusão de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas, considerando as questões linguísticas e culturais (MEC/SECAD, 2007, p.53).

Com base nas entrevistas feitas com professores indígenas realizadas no trabalho de campo, procuramos mostrar que, apesar da criação de políticas públicas para promover a educação diferenciada, na prática, a implementação dessa educação está longe de alcançar um padrão satisfatório.

1.4.3 Concepções de professores indígenas acerca da educação escolar indígena

A antropologia tem discutido a educação diferenciada e diversas etnografias têm apontado suas dificuldades de implementação nas comunidades. Como principais protagonistas, os professores indígenas também têm analisado essa nova política e refletido sobre seu papel.

Figura 8
O Educador Indígena



Fonte: Projeto Colabora (2022).

Com a utilização da escrita e de procedimentos de pesquisas, os professores indígenas vêm mudando o modo de olhar sua própria cultura. A educação diferenciada possibilita questionamentos sobre o que podemos chamar de “intercâmbio cultural” entre a sociedade indígena e a sociedade não-índia. Uma parcela dos indígenas diz que a adoção desse tipo de educação possibilita uma maior compreensão da importância cultural de cada aldeia para seus integrantes, já outros afirmam que essa adoção enfraquece as culturas nativas.

Diante dessa contradição, é de fundamental importância termos conhecimento da visão daquele que é o maior agente da educação diferenciada: o professor indígena (Projeto Colabora, 2022).

Em campo, realizamos entrevistas com professores indígenas que estão se formando na UnB (Universidade de Brasília) e fazem parte da AAIDF (Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal), fundada em 2008. A partir desses depoimentos, podemos compreender o que a educação diferenciada representava para esses professores. Com base nas análises que extraímos das entrevistas realizadas com os professores indígenas da UnB, notamos que, apesar do MEC promover uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, na realidade, a aplicação dessa política é muito variada. Enquanto algumas aldeias avançaram na consolidação de uma escola diferenciada, outras continuaram com um modelo educacional muito semelhante ao dos brancos das escolas rurais. As entrevistas mostraram que cada comunidade tem uma situação específica e muito diferente das demais, tanto na questão social como na ideológica (Projeto Colabora, 2022).

Assim, a educação diferenciada varia de acordo com essas realidades locais. O que percebemos, então, em comum nas entrevistas dos professores indígenas, é que na educação diferenciada, o movimento indígena e a formação do professor indígena estão visceralmente unidos. Foi surpreendente notar o quanto a realidade da educação diferenciada está longe daquela contida nos discursos do MEC e do Governo Federal. Após o término das entrevistas notamos que mesmo que essa educação seja um grande passo para a verdadeira auto-representatividade indígena, muitas dificuldades ainda precisam ser solucionadas (Projeto Colabora, 2022).



CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Enfoque metodológico

Essa pesquisa tem o enfoque misto, já que utilizará métodos qualitativos e quantitativos. Para entender o que é pesquisa mista, é necessário referir-se à sua definição. Minayo (2007) nos diz que esse tipo de pesquisa emprega mais de um método ou técnica para alcançar os resultados desejados. Assim, possui um conjunto de técnicas aliadas a métodos quantitativos e qualitativos. Um dos nomes mais comuns pelos quais é frequentemente chamado é multimetodologia. Isso se deve à sua natureza, como acabamos de mencionar. Seu uso é mais frequente em ocasiões em que o problema de qualquer investigação pode ser resolvido usando métodos qualitativos e quantitativos ao mesmo tempo, em vez de um deles.

Para Creswell e Creswell (2021) a principal vantagem de utilizar este tipo de metodologia mista é que os resultados que se obtêm ao final são mais precisos e exatos, evitando assim qualquer margem de erro que possa existir ao utilizar qualquer um dos métodos separadamente. Também facilita a triangulação de métodos. Para que uma investigação seja mista, é necessário que ela possua um conjunto de características, que não só sirvam para defini-la, mas também nos permitam compreender com mais precisão seu alcance. Entre suas características, devemos mencionar a grande capacidade de coletar informações sobre problemas ou situações em que há muito pouco conteúdo informacional. Isso significa que é mais eficiente em comparação com outros tipos de investigações que exigem todo um conjunto de dados para funcionar.

Segundo Minayo (2007) outra de suas características mais interessantes é que, ao usar ambos os métodos ou técnicas, qualitativos e quantitativos, as desvantagens de ambos os tipos se compensam, fazendo com que os resultados obtidos nos beneficiem ainda mais. Entre seus exemplos, temos que isso é especialmente útil quando realizamos uma investigação na qual não podemos permitir ambiguidades.

Essa pesquisa será qualitativa, pois através da análise das teorias examinadas no capítulo teórico, das falas dos professores no questionário aberto, pretende-se propor uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o

intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante, já os dados quantitativos serão a base para a interpretação das perguntas fechadas que serão apresentadas em gráficos e porcentagem.

2.2 Tipo de estudo

Sobre a abordagem do problema trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com Cresswell e Cresswell (2021) as pesquisas científicas de cunho qualitativo, passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar, havendo a necessidade de se conhecer o fato ou fenômeno, muitas vezes pouco conhecido na ciência. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exploratória busca apreender a experiência e a vivência do sujeito em relação ao fenômeno estudado, por meio de entrevistas, questionários, grupos focais e observação para coleta de dados.

Ainda sobre a abordagem do problema, a pesquisa pode ser descrita como quantitativa, de acordo com Minayo (2007) a pesquisa quantitativa é um conjunto de métodos de coleta e interpretação de dados usados para estudar fenômenos naturais empiricamente. Baseia-se principalmente na estatística e na matemática, usando essas e outras ferramentas semelhantes para criar hipóteses e modelos teóricos sobre o que está sendo investigado. A pesquisa quantitativa difere da pesquisa qualitativa porque na primeira o foco está na descoberta de princípios gerais sobre o campo de estudo, em vez de compreender em profundidade a natureza de um único elemento. Dessa forma, a pesquisa quantitativa tende a ser mais focada em grupos do que em assuntos específicos.

Em relação ao objetivo, optou-se pela pesquisa descritiva. O escopo da pesquisa foi descritivo, pois propôs uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante.

De acordo com Minayo (2007) o objetivo metodológico descritivo buscará ajustar maior intimidade com o problema, de modo a garantir transparência na construção das análises realizadas de forma dedutiva a partir das hipóteses e das reflexões. Para a realização das investigações e críticas subsequentes, é importante mencionar uma unidade de análise, onde na presente pesquisa, se trata da

experiência docente/discente acerca dos eixos supramencionados. Em relação aos procedimentos para coleta de dados será usada o estudo de caso. De acordo com Minayo (2007) o estudo de caso busca compreender o fenômeno estudado de perto visualizando a realidade do fenômeno estudado. O estudo de caso foi escolhido, pois se buscará compreender a complexidade de um determinado fenômeno.

2.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e do tempo em que se realizou a pesquisa

A Escola Municipal Indígena Tritopá, com sede no Município de Nova Nazaré - MT, situada na terra Indígena Areões, criada pelo decreto Lei nº 331/93 de 23 de novembro de 1993. A referida unidade escolar está localizada na zona rural e fica a aproximadamente 25 quilômetros do município de Nova Nazaré.

Entre a missão da escola está a: Valorização da Cultura Xavante para elevar a autoestima e ampliação dos conhecimentos nas diversas áreas em busca da vivência plena da cidadania. A Escola Indígena Xavante parte necessariamente da cosmovisão Xavante para pensar que tipo de pessoa querem ajudar a formar. Os Xavante consideram a Cultura, a Terra, a Língua e a Água como eixos centrais de sua educação, devendo, portanto, estar presente na Escola. Apontam como característica desse jeito de ser o envolvimento em todas as questões internas da comunidade indígena.

O prédio da Escola Municipal Indígena Tritopá é uma construção de 1.500 m², sem nenhum murro em volta, com 15 cômodos, sendo: 10 salas de aula, 1 cozinha, 2 banheiros, 1 despensa e 1 refeitório. A escola atende a necessidade da população Xavante da aldeia Tritopá, ofertando as modalidades de Ensino Fundamental I e II. Os professores possuem o Ensino Médio completo e alguns estão cursando curso superior. A escola é composta por direção, coordenação, professores, técnicos administrativos e apoios administrativos. Sendo: 20 professores, 1 diretor, 1 coordenador, 1 técnico, 2 merendeiras e 2 faxineiras.

Princípios metodológicos

- ✓ que as escolas Xavante sejam reconhecidas oficialmente;

- ✓ explicar bem para a liderança e a comunidade o que é educação diferenciada;
- ✓ a educação deverá ser bilíngue e a alfabetização em Xavante;
- ✓ os professores devem ser xavantes, devem respeitar os costumes e tradições do povo Xavante;
- ✓ todas as decisões de como deve funcionar a escola terão de ser discutidas no Warã (assembleia) com a comunidade;
- ✓ a escola deverá ensinar a história do povo Xavante para as crianças a fim de garantir a continuidade da cultura Xavante;
- ✓ ter troca de experiências entre as várias escolas Xavante, com o objetivo de ter uma escola unificada;
- ✓ as comunidades devem indicar os professores para estarem fazendo a prova da seletiva,
- ✓ fazer planejamento e discutir a formação de professores;
- ✓ os professores escolhidos farão um levantamento daqueles que vão estudar na escola;
- ✓ criar uma comissão de professores Xavante para discutir as formas de trabalho;
- ✓ a assessoria deve ajudar as discussões nas comunidades e nos órgãos oficiais para que estes assumam a educação indígena.

Nesse sentido, é de suma importância destacar que este Projeto Político Pedagógico é pautado nos pressupostos do Ministério da Educação e na vontade do povo Xavante em possuir uma escola diferenciada e específica. No mais, também se deve destacar que a concepção de currículo desta proposta é um conjunto de práticas socioculturais que permeia a existência da escola e nas quais ela se insere. O currículo é, portanto, causa/consequência dessas práticas socioculturais. Neste sentido ele é histórico, transformando-se junto com a dinâmica social da comunidade.

Histórico/Clientela

Antigamente a escola era rígida demais, o professor usava uma postura autoritária perante os alunos. Com o passar do tempo as coisas foram se modificando. Os professores começaram a trabalhar de outras formas, mesmo assim a sociedade indígena Xavante ainda segue a forma tradicional. “O que queremos é uma escola diferenciada, com a participação da comunidade e das lideranças, pois sendo assim podemos planejar o calendário anual contemplando as festas e os costumes da cultura Xavante”. Desta forma a escola indígena deve ser planejada, construída com a participação da comunidade. Os aspectos culturais são tratados na vida comunitária, como o incentivo a aquisição de conhecimentos e valores próprios, baseados nas experiências vividas, são repassados pelos anciões e adultos às crianças e jovens através da oralidade. E para a transmissão da cultura, o Xavante utiliza-se da memória e da repetição para fixação das informações.

Os pais ensinam a respeitar os mais velhos, as formas de comportamento e de participação na comunidade conforme os grupos de idade. Assim a criança vai se desenvolvendo e conhecendo os princípios e valores da cultura, da tradição, da natureza e aprendendo a língua materna. Sempre é respeitado o ritmo da criança, sem barrar seu processo de aprendizagem, seus interesses e motivações em participar das festas e dos ritos do povo Xavante. Hoje, a escola dentro da aldeia é importante para que o jovem permaneça na comunidade e acompanhe a sua cultura, preservando as tradições e a língua. Também para evitar que sofra influência da sociedade envolvente, e cuidando para que não perca a sua identidade.

A Escola Indígena Xavante tem como objetivo: incentivar o conhecimento próprio, como base de toda ação escolar; resgatar a história antiga da própria etnia e registrá-la através da escrita; defender a própria cultura e respeito às diferenças; garantir os direitos indígenas; preparar o jovem para se relacionar com a sociedade envolvente e para a vida futura; aprender a ler, escrever e elaborar documentos; aprender a língua para se defender e ter acesso aos conhecimentos universais.

A Escola tem que ser integrada à comunidade e trabalhar de forma a complementar o conhecimento intercultural. A organização da escola será de acordo com os interesses da comunidade, num trabalho de parceria, com a colaboração das lideranças, pais e jovens. Os anciões devem participar junto aos professores na parte dos rituais, da história, festas e artesanatos. As turmas serão distribuídas por grupos

de idade, constituindo os Ciclos de Formação. Os trabalhos serão desenvolvidos conforme o calendário Indígena Xavante produzido pelos professores indígenas, de onde serão tirados os temas a serem trabalhados por atividades e blocos interdisciplinares. O currículo parte dos assuntos vindos das experiências e realidades da comunidade. Começando sempre pelo que a criança já sabe e conhece para ir aprofundando e relacionando na estruturação da escola intercultural.

Educação Infantil

A Educação Infantil será oferecida a partir dos 4 anos de idade. E as atividades propostas levarão em conta os princípios educacionais da comunidade indígenas. Todas as atividades serão oferecidas na língua Xavante.

Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental será de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade sempre respeitando os grupos de idade tradicionais da comunidade Xavante. A língua portuguesa terá início no 4º ano do Ensino Fundamental.

Frequência

Os alunos terão duzentos dias letivos, respeitando-se a Cultura Xavante, como festas, plantio, caçada, pescaria. A frequência será de 75% conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. A Escola Indígena Xavante parte necessariamente da cosmovisão Xavante para pensar que tipo de pessoa querem ajudar a formar. Os Xavante consideram a Cultura, a Terra, a Língua e a Água como eixos centrais de sua educação, devendo, portanto, estar presente na Escola. Apontam como característica desse jeito de ser o envolvimento em todas as questões internas da comunidade indígena.

Segundo a comunidade Xavante e suas lideranças tradicionais, a escola deve ser apenas uma atividade da cultura Xavante, o centro está na educação tradicional onde emana toda sabedoria, *do povo*. Devido a isso, o papel do Conselho dos Velhos é de fundamental importância para o bom andamento pedagógico e administrativo da instituição escolar. Segundo os mais velhos: "Tem que ser um conselheiro. Dar

conselhos para as crianças dentro e fora da Escola. As crianças quando se formarem devem trabalhar para a comunidade". Pois as lideranças nos ensinaram que as crianças devem crescer com sabedoria. Há dois tipos de sabedoria: Sabedoria adquirida pela formação, pelo estudo, pela ajuda de outros professores. Sabedoria da cultura - os caciques têm sabedoria que a gente não vê. Não é qualquer um que aprende."

É necessário destacar que a criança Xavante aprende quando acompanha e observa alguém fazendo algo. O mais velho faz e a criança observa e depois repete o que velho mostrou. Na escola vai acontecer a mesma coisa, por isso, há a necessidade de um currículo adequado, que atenda aos interesses da comunidade, onde esse tipo de aprendizagem precisa ser levado em consideração. Não se pode trabalhar o abstrato no início da escolarização. Outra maneira que deve ser levada em consideração é a repetição. Os métodos devem contemplar as demonstrações e a contextualização. O saber indígena precisa ser valorizado em sala de aula, a cultura, pescaria, natureza e os animais.

Há conhecimentos que pertencem a outras pessoas ou grupos e que não podem ser compartilhados. Neste caso é necessário a compreensão e o respeito.

O trabalho na Comunidade é realizado sempre em grupo, portanto, na escola é bom que esta metodologia também seja respeitada. São as formas próprias de organização. Desenvolvendo a cultura os Xavante estabelecem as qualidades que um bom índio deve necessariamente possuir: boa comunicação com a comunidade (oralidade), participar ativamente das atividades da comunidade, em especial da casa do *HÖ* (Casa dos Solteiros), respeitar os mais velhos e seus conselhos, respeitar as palavras sagradas, e utilizá-las no seu dia a dia, respeitar sua família, não mentir, não discutir alto, não brigar na comunidade. Além de, no caso do professor, escrever e ler com facilidade.

A Escola Indígena propõe um projeto em relação ao Xavante que se deve construir visando uma sociedade na qual as decisões sejam coletivas e sempre da maioria, e a economia seja a de reciprocidade. Uma sociedade essencialmente comunitária e avessa às diferenças sociais do capital. Esta escola também deve possuir e promover um diálogo fecundo com a cultura não-índia, como conhecimentos formais nas diversas áreas de História, Geografia, Ciências, Matemática e Linguagem. Estes são alguns eixos centrais da educação Xavante.

Participaram dessa pesquisa 20 professores.

Tabela 1
Participantes da pesquisa, no período de março de 2023

Professor 1
Professor 2
Professor 3
Professor 4
Professor 5
Professor 6
Professor 7
Professor 8
Professor 9
Professor 10
Professor 11
Professor 12
Professor 13
Professor 14
Professor 15
Professor 16
Professor 17
Professor 18
Professor 19
Professor 20

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

2.4 Estudo

O estudo percorreu as seguintes etapas:

- (1) Elaboração da proposta inicial;
- (2) Levantamento de dados para a elaboração da fundamentação teórica e a construção do avanço 1;
- (3) Construção do questionário e execução da entrevista;
- (4) Agrupamento dos dados;
- (5) Discussão e conclusão do estudo mediante aos resultados.

2.4.1 Categorias de análise estudadas

Após a realização do referencial teórico, elegeu-se as categorias de análise que corroborassem com os objetivos da pesquisa, dessa forma essas categorias foram divididas em três:

Tabela 2

Categorias de pesquisa

Categoria 1	Curriculum da Escola Municipal Tritopá
Categoria 2	Saber docente e educação indígena
Categoria 3	Formação docente

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Com o desenvolvimento da categoria 1 foram formuladas questões que visam compreender como os professores estruturam seus currículos através da investigação da prática pedagógica para o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante. Nessa categoria ainda buscou-se investigar se o currículo da escola Tritopá orienta o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante. Por fim, buscou-se avaliar se o currículo da escola Tritopá favorece o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante.

Já na categoria 2 buscou-se compreender o atual estágio do saber docente na educação indígena. Nesse cenário, foi analisado o nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas. Também foi investigado se o conhecimento atual dos professores ajuda na compreensão da ancestralidade e contribui para o fortalecimento da identidade indígena. Por fim, foi analisado nessa categoria se o saber docente dos professores da Escola Municipal Tritopá favorece manutenção dos conceitos de ancestralidade do povo Xavante.

Na última categoria foi analisado se os professores receberam formação específica para trabalhar com os conceitos de conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante. Ainda foi verificado a importância do professor na manutenção dos conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante.

Nessa categoria também foi verificada quais são as atuais demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante. Fechando essa categoria, foi apresentada a opinião dos docentes sobre receber uma formação continuada para professores com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante.

2.4.2 Descrição da coleta de dados

Para a coleta de dados, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para elaboração da fundamentação teórica, fazendo a busca dentro da base de dados como Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Google Acadêmico. Para ampliar o arcabouço teórico dessa dissertação, também se buscou em livros e programas que desenvolvem projetos em educação indígena.

Concluído o marco teórico, estruturou-se as categorias de pesquisa e foi realizado o instrumento de pesquisa semiestruturado que foi aplicado com 20 professores da Escola Municipal Tritopá, no território indígena Xavante. Ressalta-se que os professores, durante a coleta de dados, responderam a pesquisa tanto em língua portuguesa como na língua Xavante. A entrevista foi enviada e respondida pelos professores eletronicamente com o uso do Google forms.

Assim, a pesquisa foi executada com vinte professores da escola, que lecionam em diversas áreas. O início da coleta de dados ocorreu a partir da liberação da proposta inicial pelo tutor do curso de mestrado e em seguida após a autorização do gestor escolar. Posteriormente foi realizada uma abordagem aos professores, verificando a disponibilidade dos mesmos em responderem a entrevista semiestruturada por meio eletrônico.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, portanto, se restringiram ao meio eletrônico, e-mail, através do google formulários, onde o próprio sistema tabula os dados informados. Desta forma, então, foi feita a aplicação da entrevista, que teve o intuito de coletar dados voltados à formação continuada desse professor. O modelo de entrevista foi semiestruturado.

Tabela 3
Instrumentos da Pesquisa

Participantes da Pesquisa	
Professor 1	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 2	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 3	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 4	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 5	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 6	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 7	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 8	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 9	Entrevista semiestruturada pelo google forms

Professor 10	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 11	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 12	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 13	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 14	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 15	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 16	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 17	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 18	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 19	Entrevista semiestruturada pelo google forms
Professor 20	Entrevista semiestruturada pelo google forms

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

2.4.3 Descrição das ferramentas ou procedimentos para a análise dos dados

Trata-se de uma pesquisa com enfoque misto. Dessa forma, análise de dados utilizou o método quantitativo e qualitativo.

O objetivo geral de um estudo de uma pesquisa quantitativa é classificar características, contá-las e construir modelos estatísticos na tentativa de explicar o que é observado. A pesquisa quantitativa lida com números, lógica e uma posição objetiva. Além disso, concentra-se na coleta de dados numéricos e na geração espontânea de uma variedade de ideias sobre um problema de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, se tem a opção de optar pela coleta de dados online ou usar métodos tradicionais de coleta de dados por meio de pesquisa quantitativa. No entanto, o pesquisador precisará de ferramentas computacionais, estatísticas e matemática para obter resultados (Minayo, 2007). Nessa pesquisa, as perguntas foram respondidas por meio eletrônico através do Google forms, após a conclusão da entrevista, gerou-se as respostas eletronicamente através de gráficos e porcentagem que ajudarão o pesquisador no processo de análise, que também se apoiará nos teóricos apresentados nessa dissertação.

As falas dos professores também foram foco de análise, para interpretação desses dados foi usado o método de análise de conteúdo de Bardin (1966). Ressalta-se que a análise de conteúdo de Bardin, baseia-se na leitura (textual ou visual) como instrumento coleta de informações, leitura que ao contrário da leitura comum deve ser feita seguindo o método científico, ou seja, deve ser sistemático, objetivo, replicável e válido. Nesse sentido, seus problemas e metodologia são semelhantes, exceto por algumas características específicas, à de qualquer outra técnica de coleta de dados de pesquisa social, observação, experimento, pesquisas, entrevistas etc. O que é

característico da análise de conteúdo e o que a distingue de outras técnicas de análise? Essa é uma técnica que combina a observação e produção de dados, e a interpretação ou análise de dados. Qualquer conteúdo de um texto ou imagem pode ser interpretado de uma forma diferente, direto e manifesto ou de forma enterrada de seu significado latente.

Portanto, se pode ser perceber de um texto ou de uma imagem o conteúdo manifesto, óbvio e direto que é representação e expressão do significado que o autor pretende comunicar. Se pode além disso, perceber um texto latente, oculto, indireto, que faz uso do texto manifesto como instrumento, para expressar o sentido oculto que o autor pretende transmitir.

Tanto os dados expressos (o que o autor diz), quanto os dados latentes (o que ele diz sem fingir) fazem sentido e podem ser compreendidos dentro de um contexto. O contexto é um quadro de referências que contém todas as informações que o leitor pode conhecer antecipadamente ou inferir do próprio texto para captar o conteúdo e significado de tudo o que é dito no texto. Texto e contexto são dois aspectos essencial na análise de conteúdo. Neste momento, já estamos em condições de fazer uma primeira abordagem as definições mais características da análise de conteúdo e dos diferentes elementos que os compõem.

A análise de conteúdo está na fronteira de outras técnicas, como análise linguística, análise documental, textual, discursiva e semiótica. análise essencialmente linguística, seguindo Bardin (1996) tenta descrever as regras de funcionamento da linguagem, enquanto a análise de conteúdo trabalha na prática da língua.

A análise de conteúdo não pretende saber o que significa uma parte, mas descrever quais são as regras que tornam qualquer parte possível. A análise linguística define o manual do jogo de linguagem e a análise de conteúdo, com o auxílio de partes observáveis tentam, por exemplo, entender as falas dos professores.

Ao contrário do analista linguístico, que lida apenas com formulários e sua distribuição, o analista de conteúdo leva fundamentalmente em consideração significados (latentes e profundos). Por último, a linguística estuda a linguagem para descrever seu funcionamento, a análise de conteúdo tenta saber o que é por trás das palavras. A análise documental pode ser definida como a operação, ou conjunto de operações, tendendo a representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do seu original para facilitar sua consulta ou localização em um estudo

subsequente. Difere essencialmente da análise de conteúdo na medida em que o documentalista atua fundamentalmente nos documentos enquanto o analista de conteúdo atua nas mensagens comunicativas. Ao aplicarmos o questionário aberto, busca-se fazer essa análise de conteúdo que é proposta por Bardin.

A análise dos dados é feita principalmente por classificação e indexação por assunto, a análise categórica por assunto é uma das várias técnicas de análise de conteúdo. Por fim, o objetivo da análise dos dados é a representação condensada da informação para seu armazenamento e consulta, enquanto a análise de conteúdo tenta estabelecer inferências ou explicações uma dada realidade por meio de mensagens comunicativas.

A primeira diferença entre análise de conteúdo e textual é baseada em fundamentalmente na medida em que a análise de conteúdo também pode ser realizada por meio de observações não textuais, portanto, as técnicas de análise de conteúdo podem abranger análises textuais e não textuais. Além disso, quando nos referimos à análise do conteúdo de um texto - e, em geral, de qualquer tipo de expressão - o que realmente está sendo aludido, um tanto paradoxalmente, não é não ao texto em si, mas a algo que se situaria fora dele e que se definiria e revelaria como seu "sentido".

A análise de conteúdo apresentada nesse estudo seguirá a estrutura de três passos proposto por Bardin, que engloba: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

1. Pré-análise: Essa é a 1^a etapa da pesquisa, depois que todos os dados da pesquisa de campo já tiverem sido coletados, iniciaremos a fase de codificação. Mas ainda nessa fase também será preciso fazer a organização dos dados para ver como estes poderão ser usados. Nessa etapa, o pesquisador conseguirá verificar o que foi coletado e o que não foi alcançado e se é necessário ou não a coleta de mais dados.

Na pré-análise seguiremos os seguintes passos:

- a) Leitura dinâmica de todos os dados colhidos;
- b) Escolher os questionários que serão analisados primeiro;
- c) Preparar o material para codificação.

2. Exploração do material: Nessa fase será realizada a codificação das respostas colhidas nos questionários abertos e será feita a categorização do material. A codificação será feita lendo e destacando os trechos mais importantes respondidos pelos professores, já as categorias serão adaptadas conforme as respostas dadas pelos professores. Inicialmente, elencou-se como categorias para ajudar na análise, tais como: Uso de vídeos na Educação Infantil; Formação docente e Pertinência do uso de vídeos na Educação Infantil e Dificuldades para o uso das TICs na educação infantil. Mas, ressalta-se que estas apenas serão confirmadas a partir da análise das respostas dadas pela amostra. Ressalta-se que na codificação deverão ser eleitas o recorte de unidades de contexto e de registro. Como unidades de registro, essas poderão ser tema, palavra, personagem, referente, documento ou acontecimento. Já sobre as unidades de contexto estas devem levar em conta a pertinência. Apenas após a codificação, que deverão ser estabelecidas as categorias de análise, que deverão respeitar os critérios expressivo, léxico, sintático e semântico.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: A interpretação dos resultados será feita por intermédio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1996, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Dessa forma, alguns critérios devem ser respeitados como: o emissor da mensagem, pesquisadora que é a receptora da mensagem, a mensagem colhida e o canal por onde as mensagens serão respondidos. Nesse caso, o questionário será

entregue em folha A4 para o professor que responderá a caneta e devolverá ao pesquisador.

2.4.4 Considerações éticas

Os nomes dos participantes foram preservados. Foi solicitado a autorização do diretor da escola, bem como de todos os professores participantes. O termo de consentimento livre e esclarecido foi registrado através da elaboração de documento com assinatura dos participantes para autorização.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo apresenta-se as análises das respostas colhidas através da entrevista semiestruturada com 20 (vinte) professores da Escola Municipal Tritopá, através dessas respostas será apresentada uma proposta de formação continuada para os professores da instituição com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante.

Durante o processo de análise, os nomes dos professores serão mantidos em anonimato, eles serão chamados de professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7, professor 8, professor 9, professor 10, professor 11, professor 12, professor 13, professor 14, professor 15, professor 16, professor 17, professor 18, professor 19 e professor 20. Para nortear a formulação das perguntas para que atendessem aos objetivos da dissertação foram formuladas em três categorias: Currículo da Escola Municipal Tritopá e Formação docente. Como a pesquisa trata da ancestralidade do povo Xavante e do nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas na educação, as respostas serão colhidas tanto em Língua Portuguesa, quanto na Língua Xavante.

As análises aqui apresentadas além do uso de gráfico e porcentagem, também utilizará os teóricos que deram a sustentação teórica, dessa pesquisa, entre os quais se destacam: Silva e Azevedo (1995), Severino (1991), Scheibe (2009), Tozetto (2011) e Vinha (2004).

3.1 Resposta dos docentes

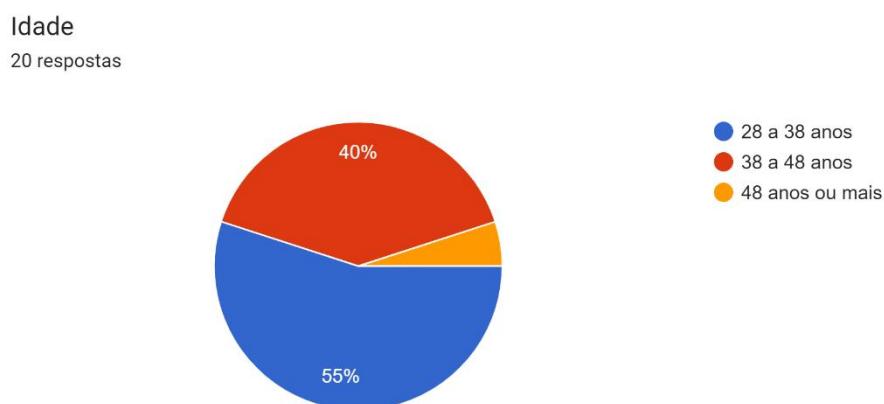
Nesse tópico serão apresentadas as respostas colhidas na entrevista semiestruturada e as respectivas análises. Os docentes se mostraram muito solícitos em participar da pesquisa, antes da aplicação conversou-se individualmente com cada professor, onde o pesquisador sugerir que as respostas poderiam ser dadas em Língua Portuguesa, Língua Xavante ou em ambas as línguas. A maioria dos informantes-chave, ou seja, 18 (dezoito) participantes optaram por responder em

Educação Indígena: formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá visando fortalecer a ancestralidade dos alunos e a Identidade Indígena Xavante

ambas as línguas, apenas 2(dois) participantes escolheram responder apenas em Língua Portuguesa.

Dos 100% dos informantes-chave, 55% declararam ter entre 28 e 38 anos e 40% declaram ter entre 38 a 48 anos de idade.

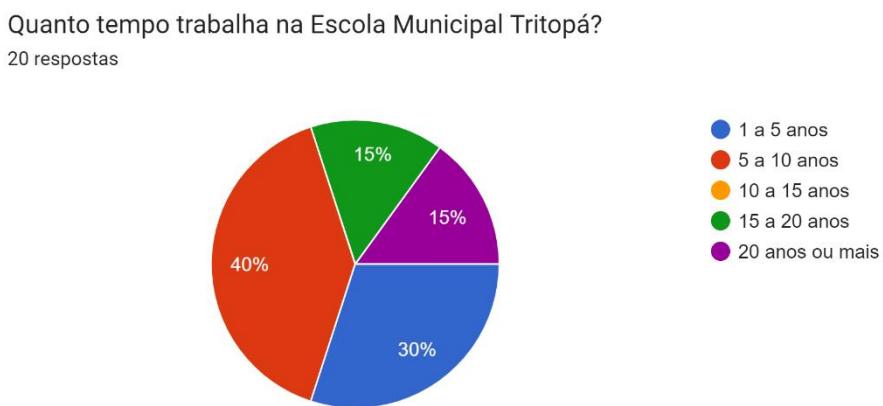
Gráfico 1
Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o tempo de serviço na escola, dos 100% dos professores, 40% disseram ter de 5 a 10 anos, 30% declararam atuar na escola entre 1 a 5 anos, 15% disseram estar na escola entre 20 anos ou mais e 15% declararam estar na escola por 15 a 20 anos.

Gráfico 2
Quanto tempo trabalha na Escola Municipal Tritopá



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Perguntou-se aos docentes: Os professores da Escola Municipal Tritopá estruturam seus currículos através da investigação da prática pedagógica para o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante?

Professor 1: Sim. Porque disponibiliza os conhecimentos de modo que possam ser utilizados de acordo com cada realidade concreta.

Professor 2: Sim, com extrema vitalidade. Buscando respeitar e retransmitir de geração em geração através da língua e de inúmeros mecanismos sociais, cosmológicos e ceremoniais.

Professor 3: Sim. Nós professores xavantes trabalhamos na aplicação do currículo e ancestralidade para que os alunos não percam a linguagem materna. “*Îhe wanorî hã a'uwê dama romnhoré' wa wa wate romhuri dza'ra romnhoré' wa norî wamreme te te tsimini dza'ra tõ da wamreme hã*”.

Professor 4: Sim. Aplicamos o currículo para fortalecer a cultura xavante, para não perdermos a tradição dos povos xavante. “*Wamreme rehoimana mono da dure wato ha tsimani toda*”.

Professor 5: Sim, aplicamos o currículo para não perdemos nossa identidade, costumes e tradições. “*Îhe, watetsiminitõ da wahöimanadzé, wahöimanädzéwa tötsenã*”.

Professor 6: Sim. Os professores utilizam o currículo na preservação da cultura do seu povo. “*Îhe. Dama romnhoré'wa te te ãma romhuri dza'ra duré te te 're pibui wê dza'ra wahöimana dzé hã*”.

Professor 7: Sim. todos os professores ensinam os conceitos tradicionais da cultura xavante. “*Dama romnhõrewa te retsitsanhõdzara duré wahöimanadze tsi'utõritôda*”.

Professor 8: Sim. Os docentes trabalham o currículo preservando a cultura povos xavantes. “*Ihe hã rómhúri wate re irómhúdzara monõ hã wêdi tadza hã wêdza re wa hipte tedzara wahöimänã dzé bdza wite hã*”.

Professor 9: Sim. Os professores disponibilizam em suas aulas as tradições culturais dos povos xavantes. “*Ihe Damã rómho rewa te damã retsi tsamhõ dzara auwe hömana dzémha romhõ rewa mã*”.

Professor 10: Sim. na escola é aplicado o currículo voltado para as tradições da comunidade. “*Romhoré dzé uburé dawa tsu u dzé uburé i a ho nõri mähã*”.

Professor 11: Sim. O ensinamento do aluno é voltado para a preservação da cultura, costumes e tradições da comunidade. “*Ihe wanõri hã damã'rómhõré wa apõ watsihutuda wahöimanadzé hã tsi'öturituda i'ahödzawité*”.

Professor 12: Sim. Todos os professores repassam ensinamento sobre nossa cultura. “*Ihe úburé petse tô damã rómhuré wanõri hã te nãtsi da mã atsahúdzara ubúré wate wahöimänädzé mnãhã duré wate dató nãhã*”.

Professor 13: Sim. Todos os professores aplicam o currículo respeitando nossa cultura. “*Uburé damã romnhore'wa tedza watsu u wahoimanadze hã*”.

Professor 14: Sim. Todos os professores aplicam o currículo fortalecendo nossa cultura. “*Damã romhõréwa nori hã te damã re tsitsanho dza'ra*”.

Professor 15: Sim. Aplicamos o currículo respeitando nossa cultura e identidade. “*Ihe wahöimänädzé watewadzéwëñä wahöibapidzé duré watódzé*”.

Professor 16: Sim. Sempre aplicamos o currículo sobre nossa identidade cultural. “*Îhe. Âné wa wate 're 'manharí dza'ra wahöimana wate wa tsi'utõrî tõ da*”.

Professor 17: Sim, os docentes aplicam um currículo inovador que valoriza a nossa cultura. “*Dama rómnhoré wa te re tsitsamho dza'ra wató nã hã*”.

Professor 18: Sim. Os professores trabalham o fortalecimento da cultura indígena. “*Dãmã romhõré wanõri tere romhuri dza ra tsena wahö madza wi te hã*”.

Professor 19: Sim. Os professores trabalham o fortalecimento da cultura indígena. “*Ihe damã'rómhõré wanõri'hã apõ wahöimänädzé nã te rómhõré dzara*”.

Professor 20: Sim.e professores trabalham o fortalecimento da cultura indígena. “*Dama romnhore rohurina dzema te wama tsitsanhõdzarasim*”.

Todos os professores da Escola Municipal Tritopá estruturam seus currículos através da investigação da prática pedagógica para o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante. Dessa forma, verifica que os currículos são estruturados buscando respeitar e retransmitir de geração em geração através da língua e de inúmeros mecanismos sociais, cosmológicos e ceremoniais (professor 2). Na escola, os professores trabalham na aplicação do currículo e ancestralidade para que os alunos não percam a linguagem materna

(professor 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17) e o ensinamento do aluno é voltado para a preservação da cultura, costumes e tradições da comunidade (professor 11). Notou-se que a escola trabalha o fortalecimento da cultura indígena (18, 19 e 20). De acordo com Vinha (2004), a Constituição de 1988, após muitas reivindicações dos povos indígenas, garantiu por meio de leis afirmativas o direito dos povos indígenas de receber uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. No entanto, a aplicação da educação intercultural atualmente ainda não se tornou totalmente possível, nem os efeitos esperados foram gerados.

Foi perguntado aos professores: O currículo da escola Tritopá orienta o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante? Justifique.

Professor 1: Sim. Porque orienta as práticas sociais e culturais de cada comunidade indígena.

Professor 2: O aprendizado tradicional entre os Xavante é um processo que acontece ao longo de toda a vida, desde quando nasce, quando é criança, quando fica adulto e até a velhice. O currículo escolar orienta o fazer pedagógico, respeitando o processo de vida Xavante!

Professor 3: Sim. Orienta a comunidade a ter respeito ao próximo e ajudar as famílias. “*îhe î'ahö ãma höimana prédu bdza'ra mono da dahöiba amoí u duré titsitsänawã norí ãma*”.

Professor 4: Sim. Orienta as práticas sociais da comunidade, para não pertermos nossa identidade cultural escolar. “*Rowahudu tere hoimana ubure iaho nori dure redatsi wadze dza'ra mono da*”.

Professor 5: Sim, orienta aos alunos o certo e o errado, sempre prezando pelo respeito aos costumes, tradições e identidade dos povos xavantes. “*îhe, rómhörédzé hã tedza róti, mãrî ï upanã duré îtsarí nã, wahöimanadzé tsi utôrítôda*”.

Professor 6: Sim. Os professores praticam ensinamentos sobre questões relacionados a cultura e a permanência das tradições na comunidade. “*îhe. Dama romnhoré'wa te ãma ' re tsitsanho dza'ra uburé wahöimana dzémna î'ahö norí me*”.

Professor 7: Sim. Os professores orientam através do currículo os saberes sociais e culturais. “*Dama romnhōrewa hā te dama rōwaihu'udzara duré watō watsu'u wate waihu'udzarada*”.

Professor 8: Sim. As práticas pedagógicas são voltadas para questões sociais e culturais da comunidade. “*Ihe tō rōmhúri ipire hā tsenā wêre itsihú tú monō wamhā tahā rōmhúri dzé mōnō hā wate wahöimänādzé duré i ahō nōrite hā wate wahöimänā dzé bdzawite hā wadzare wahiptete dzara*”.

Professor 9: Sim. A comunidade escolar é ensinando a preservar suas tradições e costumes. “*Îhe Escola hā te damā re tsi tsamhō auwe hömana dzemha hā*”.

Professor 10: Sim. Os docentes orientam os alunos a terem sentido sobre a importância dos costumes e tradição da comunidade. “*Romhóré wanōri hā māri i'uptabi na were hoimana dza'ra mono wamhā tedza ótó e a hö nōri ma were hoimana wedza'ra duré wahö manadzé hā*”.

Professor 11: Sim. Os professores orientam a preservação dos ensinamentos e costumes. “*Ihe damā'rómhōré wanōri'hā mārinā te damātsitsahōdzara māri date waihu udzaramonōda wahöimänādzé'dzawité*”.

Professor 12: Sim. Tal conteúdo demonstra saberes sobre nossa cultura e questões sociais. “*Ihe tō rōwwtsu úhā isti höiré dzara monō hā waihú útsināda waihú petsenāda wate wahöimänādzé mnā hā duré wate re irómhuré dza mōnō nāhā*”.

Professor 13: Sim. O currículo demonstra as práticas sociais e culturais do nosso povo. “*Ãne waihoimana a'uwe nori te te watsu udza'ra*”.

Professor 14: Sim. O currículo transmite ensinamentos sobre nossa cultura, identidade e saberes sociais da comunidade. “*Ihe te damā re tsitsanho dza'ra a'uwe to na hā i'ahō nori hā*”.

Professor 15: Sim. Através do currículo ensinaremos nossos alunos a manterem nossas tradições. “*Îhe, da waihu udzébdzarinātsi wawatsitsanhōdza ra aí utémā hā watódzém nā hā*”.

Professor 16: Sim. Por meio do currículo iremos manter nossas tradições culturais. “*Îhe. Wató we 're ïhöimana mono hā wahöimana dzéb'remhā te we 're höimana*”.

Professor 17: Sim. Este currículo sentirá para repassamos novos ensinamento acerca da nossa identidade cultural. “Ahã datsi watsu'u dze hã 'wai hu da hã duré dawa hu'udzé dató nã hã”.

Professor 18: Sim. O currículo é aplicado na escola orientado as crianças sobre a importância da nossa cultura. “Dawa tsu'u dzé hã totsena tewe re höimana romhoré dzé bre mhã ai u te nõri mähã da hã”.

Professor 19: Sim. O currículo é aplicado na escola orientando as crianças sobre a importância da nossa cultura. “Rówaihu rómhöré dzébu hã wate ãmã rówatsu udzarada ai'uté norimã”.

Professor 20: Sim. O currículo é aplicado na escola orientando as crianças sobre a importância da nossa cultura. “Romnhõrewa romnhore na tete romnhõredzara rowaihu'uda”.

Todos os docentes afirmaram que o currículo da escola Tritopá orienta o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante. Como observado o currículo é desenvolvido para orientar as práticas sociais e culturais de cada comunidade indígena (professor 1, 6, 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17, 18,19 e 20). O currículo escolar orienta o fazer pedagógico, respeitando o processo de vida Xavante (professor 2). Orienta a comunidade a ter respeito ao próximo e ajudar as famílias (professor 3), fortalecendo a identidade Xavante (professor 5). Como visto nessa escola existe uma preocupação do corpo docente na constituição de uma escola e um currículo que visa valorizar os povos tradicionais através da interculturalidade. A emergência de um discurso sobre a educação escolar indígena pautada na ideia de diversidade e pluralidade cultural no contexto dos movimentos de reivindicação dos direitos indígenas, teve início no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 - sinalizado pelo clima político da ditadura e pelas lutas pela redemocratização do país.

De acordo com estudos de Silva e Azevedo (1995), Severino (1991), Scheibe (2009) e Tozetto (2011) com a Constituição Federal de 1988, a escola indígena passou a ser compreendida a partir de outra concepção, com um modelo oposto ao civilizatório desenvolvido pelos missionários, mas sim, uma educação específica, intercultural, diferenciada e bilíngue. Atualmente, o conceito de educação escolar intercultural para esses povos tem sido discutido por muitos pesquisadores, que apresentam as contradições encontradas no discurso e na prática dessa proposta.

Aparentemente, a educação intercultural nas escolas indígenas ocorre de forma democrática, como uma troca igualitária de culturas, em níveis iguais. No entanto, esse equilíbrio não existe, pois na escola os conteúdos escolhidos expressam um currículo efetivamente intercultural ou um currículo que, apesar de ser chamado de "intercultural", indica uma interculturalidade desigual, injusta, colonialista, pois não há espaço real para a cultura indígena, porque o espaço que lhe é dado é folclórico.

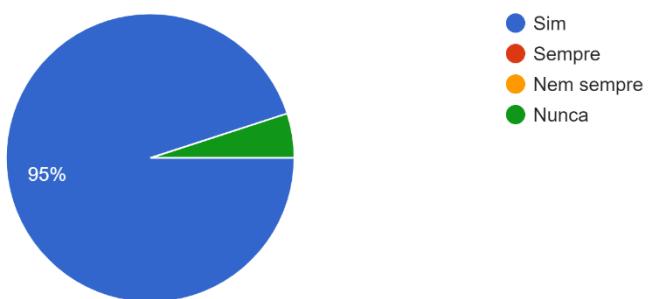
Silva e Azevedo (1995) enfatizam que é defendido pela legislação brasileira que a escola indígena deve ser intercultural, no sentido de permitir o diálogo entre o conhecimento científico transmitido pela escola ocidental e o conhecimento tradicional produzido pelos povos indígenas, mas, na prática, deve ocorrer no ambiente do currículo nas escolas, onde o conhecimento é gradativamente adaptado ao diferentes mudanças e eventos sociais, com elementos da cultura e da escola em jogo. Para estes autores, essa relação entre culturas não indígenas e culturas indígenas não é nivelada, pois as culturas não estão em situação de igualdade do ponto de vista social de oportunidades dada a predominância da cultura ocidental dominante, envolvendo: língua, organização social, economia, ideologia, forças policiais e poder de guerra.

Gráfico 3

Curriculum e ancestralidade

Considera que o currículo da escola Tritopá favorece o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Perguntou-se aos docentes: Qual o nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas?

Professor 1: Os povos indígenas aprenderam em partes a usar ferramentas tecnológicas para seu próprio benefício, com o intuito de fiscalizar seu próprio território, e até mesmo fora dele.

Professor 2: Na escola estadual o nível de articulação é considerado razoável, tendo em vista o acesso dos alunos a instrumentos tecnológicos fornecidos pelo estado, entre outras ações que possibilita a disseminação do saber!

Professor 3: A comunidade aprendeu a usar os recursos tecnológicos para nosso próprio bem e temos conhecimentos compartilhados com os não-indígenas. “*î'ahö norî te te waihu'u dza'ra romhuri dzé hã duré tsirõma norî te dzéma*”.

Professor 4: Os povos indígenas possuem conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos e adquiriram sabores com os povos não indígenas. “*A 'uwe nori ha te tsima te retsomri dzara rowahu u we dure re datsi wadzebdzara mono da hâ. Dure rowa ono datsi tsowa roma do*”.

Professor 5: Vivemos em uma sociedade que aprenderam a lidar com os recursos tecnológicos e também temos relações com os não indígenas. “*Róm nã märi wawate waihu udza ra duré dahörödzém nã*”.

Professor 6: Os professores utilizam os recursos tecnológicos com certas dificuldades e temos um conhecimento profundo da cultura não-indígena. “*Dama romnhoré'wa ti te tinhimi rowaihu'u na duré tsirõma te na dzéma*”.

Professor 7: Os professores possuem dificuldades em lidar com os recursos tecnológicos em suas aulas e possuímos um conhecimento aprofundado da cultura não indígena. “*Dama rómnöhörewa hã tinhimirówaihu hã te te waihu'udzara waradzu höimanadzébdasim*”.

Professor 8: Os povos indígenas utilizam os recursos tecnológicos a seu favor e possui vários conhecimentos da cultura não- não indígena. “*Ãné wanõri hã a úwê wate re märidza hã rómhúri wate re imhâridza wadza wite hã tsimâni õdi itsaretsepe hã wate wahöimänã dzé hã märedi*”.

Professor 9: Os professores precisam receber formações para trabalharem com os recursos tecnológicos e temos diversos conhecimentos da cultura não

indígenas. “*Damã rómhõre'wa te rómóri da rómhõre nahã hã auwe da hömana dzemha*”.

Professor 10: Os docentes tem pouco conhecimento sobre os recursos tecnológicos e aprendemos diariamente com a cultura não indígena. “*Dama romhoré hã tsuruna mãri na tewa ma re tsi tsa nhõ dza'ra duré wahã hö ma ne dzé dawi tehã*”.

Professor 11: Os professores necessitam de ensinamentos sobre recursos tecnológicos e temos diversos aprendizados com a cultura não indígena. “*Damã rómhõré wa mãrinã tedzada'mã rówatsu u mãri tite rówaihú'unã tedzadamã rówatsu'u*”.

Professor 12: Os professores precisam ter formações para aprender usar tais recursos e aprendemos diariamente com os não- indígenas. “*Tô damã rómhuré wanõri hã te tsimãwêdzara tô rówatsú ú tótsenã iwahú úda tetsimã tsémé mõnõda rómhuré uhã tahã wa ótó wawai hu údzarani tótsenâtse hã wanõri hã õdi tõ*”.

Professor 13: Sim. Os recursos tecnológicos vieram para auxiliar a comunidade e temos grande conhecimento não- indígenas. “*Marí waradzu te re ihoimana dza'ra dure romnhore rãiho uhã mari te awaihu uda i'ahö nori mã*”.

Professor 14: Os recursos devem propiciar melhorias no ensino em nossa comunidade. Temos uma boa convivência com os não- indígenas. “*I'ahö nori hã te damã re tsitsanhõ dza'ra. Wa nori Mari wate re manhari dza'ra a'uwe hã*”.

Professor 15: Os recursos tecnológicos ainda são temas que precisamos entender melhor e temos uma boa relação com os não-indígenas. “*Rowa u unã mãri wawatetsadaihu udza ra duré ïwẽ a uwẽ õnã ïwamrî tewamã róbdzanhãmrîdza ramõnõ wamhã*”.

Professor 16: Os recursos tecnológicos são aplicados moderadamente pelos professores e temos uma boa relação com os não-indígena. “*Romhuri dzé we ïhöimana dza'ra mono hã a'uwe te hã duré tsirõma te hã ïwê uptabi*”.

Professor 17: A tecnologia está presente em nossa comunidade, porém a muito que melhora em sua aplicabilidade e temos sim uma boa relação com os não indígenas. “*Romhöimãna uburé petse te' re rówê rówaihu'u wédzé dure da höimana predu*”

Professor 18: Os recursos tecnológicos estão presentes na comunidade, porém devemos nos apropriar do uso correto deles. “*Da hörö dzé hã iwe duré māri mōnō we itsi höiré dzara mōnō hã wate remhã iwé*”.

Professor 19: Os recursos tecnológicos estão presente nas comunidades, porém devemos nos apropriar do uso correto deles. “*Rówaihu mārimononā dahã i'ahödzawité*”.

Professor 20: Os recursos tecnológicos estão presente na comunidade, porém devemos nos apropriar do uso correto deles. “*Marina wadza wate dadzawidzara*”.

Em relação ao nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas, os docentes disseram que os povos indígenas aprenderam em partes a usar ferramentas tecnológicas para seu próprio benefício, com o intuito de fiscalizar seu próprio território, e até mesmo fora dele. (professor 1 e 3). Os povos indígenas possuem conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos e adquiriram saberes com os povos não indígenas (professor 4, 5, 8, 13, 16, 17, 18, 19 e 20). Novamente chega-se a uma questão intercultural, pois ao ensinar usando os recursos tecnológicos os professores em suas formações não podem nunca deixar em segundo plano a questão da preservação das tradições culturais e dos saberes indígenas. Ressalta-se que a troca entre as culturas é bastante desigual dentro e fora da escola. Durante esses anos de contato, os indígenas se apropriaram de grande parte da cultura. Envolvendo, essa cultura, de uma sociedade que ainda não valoriza a cultura indígena que é classificada como marginal.

Para Silva e Azevedo (1995), a expectativa de inclusão dos saberes tecnológicos no cotidiano da escola indígena, além do caráter político do respeito à diferença, é pressuposta pela interculturalidade que requer ações no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que historicamente se colocaram como as únicas a serem transmitidas, que se aproprie dele no que é pertinente à autonomia de cada povo e ao mesmo tempo, considere os saberes tradicionais de forma historicamente dinâmica e dinâmica contexto, em constante processo de tradução e redefinição. É importante ressaltar que a educação intercultural não deve consistir exclusivamente em mostrar elementos da cultura na escola, mas deve ir

além. Algumas escolas de comunidades indígenas buscam valorizar e ensinar técnicas tradicionais de preparo de comidas e bebidas, manejo de plantações, artesanato e danças. Há uma discussão importante em torno dessa ideia, pois embora o ensino das escolas indígenas ocorra a partir da realidade cultural dos alunos, deve haver um limite entre o que são “coisas” da escola e o que são práticas cotidianas fora dela. Trazer para o centro o que ocorre naturalmente no cotidiano da aldeia é reduzir as práticas culturais ao conteúdo escolar. Muitas etnias, que por motivos diversos perderam sua língua nativa e seus costumes, buscam por meio da escola resgatar suas línguas e tradições, incluindo no currículo a confecção de cestos, danças, rezas e outras práticas inerentes à cultura. No entanto, grupos étnicos que mantêm vivas suas práticas culturais e sua língua não precisam de uma escola para ensinar experiência cultural.

Perguntou-se aos docentes: Seu conhecimento atual ajuda na compreensão da ancestralidade e contribui para o fortalecimento da identidade indígena?

Professor 1: Em partes, sim.

Professor 2: Após dois anos de atuação dentro da Aldeia Tritopá, me possibilita uma compreensão mais clara da ancestralidade indígena. Porém a cada dia necessitamos aprimorar e nos atualizar sobre esse povo maravilhoso!

Professor 3: Sim. O conhecimento adquirido permite a compreensão e fortalecimento da nossa cultura. “*Îhe. Wate rowaihu hã ïwê ãma wahöimana dza'ra mono da wahoimana dzémna*”.

Professor 4: Sim. O conhecimento é formado pela articulação com a comunidade e os mais velhos. “*Rowaihuu wena re wahoimana dza'ra mono da. Dure ihi nori wadzabda*”.

Professor 5: Sim, Tal conhecimento permite ensinamentos sobre costumes, tradições e permanência da identidade cultural dos povos xavantes. “*Îhe wahöimanadzé watsimã wawate tsõmrídza ra wate dö ötsinã*”.

Professor 6: Sim. Através deste conhecimento busco transmitir informações que possibilite uma melhor compreensão da nossa cultura. “*Îhe. Wate rowaihu duré rowatsu'u wate ïwapari dza'ra mono hã wahöimana dzémna hã wate hã ïwê uptabi*”.

Professor 7: Sim. O conhecimento transmite novos ensinamentos sobre minha cultura. “*Ite rowaihu ité hã ware'ító a'uwê tóna*”

Professor 8: Sim. meu conhecimento fortalece os ensinamentos culturais em minha comunidade. “*Ihe imã iwaihú úpe hã wahã tô wêdza ãmã atsa hú wahöimänädzé mänã hã wahã i a hönõ rimã hã*”

Professor 9: Sim. Através deste conhecimento levo informações relevantes da nossa cultura para minha comunidade. “*Îhe î ahönõrî mã waihu udza ra watódzé a uwēptabi.*”

Professor 10: Sim. Meu conhecimento é transformador para minha comunidade. “*mãrí te iwa hú'u dza rinã wadza itsi tsa nhõ i'a nõri mahã we ihöimana dzara da hã*”.

Professor 11: Sim. Busco apresentar novos conhecimentos que venha fortalecer minha cultura. “*Ihe dahöro iréhã märinã damã'ãmã tsitsanhödzara'monoda datetsaretsedzarada'monõ'da wahöimänã'dzédzawite*”.

Professor 12: Sim. Por meio destes conhecimentos mantemos nossas tradições culturais. “*Ihe wê itsababa mhã wate iwahú údzaramõnõ hã wanõri wamhã wate dató duré wahöimänädzé mhänã hã ãmã re iwatódzara mõnõ nähã wate a úwê tô nähã uburé*”

Professor 13: Sim. O conhecimento favorece uma compreensão e fortalecimento da nossa cultura. “*Waihu u petsedi watóimunu tsimani õdi tere hoimana u ötsi*”

Professor 14: Sim. Através dele manteremos nossa cultura. “*Ihe õ nori te hã Mari ihöimana dza'ra a'uwê nori te hã*”.

Professor 15: Sim. Manteremos nossa cultura, tradições e identidade. “*Wamã ïhöimänã wahöimänädzé a uwëtô duré wahöiba watsu udzé*”.

Professor 16: Sim. O conhecimento é aplicado sobre nossa cultura. “*Ihe. Wahöimana dzé wate ïwaihu'u dza'ra mono ïwê*”.

Professor 17: Sim. O conhecimento permite a manutenção de nossas tradições culturais. “*Rowai hu'u dzé hã te 're höimana a'u we te hã mari na hã duré wato dure damhore*”.

Professor 18: Sim. Os professores necessitam de conhecimento para de fortalecer o conhecimento cultural da nossa comunidade. “*Dãmã rowa hu u wa nõri hã totsena tere hoimänã dza ra wahö dzé bre mhã duré totsena*”.

Professor 19: Sim. Através deste conhecimento mantemos nossa cultura.
“*Wate hã wadzaretsedzé wamãhã watehã wahöimanadzé*”.

Professor 20: Permite o crescimento e manutenção das tradições culturais.
“*Wamreme na tsapri hã tsi'utōritōda*”.

A maioria dos professores concordam que seu conhecimento atual ajuda na compreensão da ancestralidade e contribui para o fortalecimento da identidade indígena. De acordo com o professor 2, a vivência na Escola Municipal Tritopá possibilita uma compreensão mais clara da ancestralidade indígena. Já os professores 6, O professor 11 disse que busca apresentar novos conhecimentos que venha fortalecer minha cultura. A preservação da cultura faz parte da defesa da democracia dos povos indígenas em terem aulas em uma escola indígena, onde professores respeitam a sua cultura e compartilham os seus saberes. A discussão sobre a importância da construção de uma verdadeira democracia ressurge e ganha força no contexto das profundas transformações pelas quais passa o planeta. Essa discussão passa pelo reconhecimento da composição heterogênea de nossas nações e pelo direito dos diferentes povos à autodeterminação e ao respeito às diferenças como parte de uma convivência pacífica.

Nas duas últimas décadas, de acordo com Silva e Azevedo (1995), assistimos a dois movimentos que, aparentemente, caminham em direções opostas, mas que fazem parte basicamente de uma única realidade: por um lado, a globalização acelerada que se caracteriza por uma crescente integração do capital, comércio, a divisão global do trabalho, da tecnologia e da mídia, bem como o mundo que enfrenta grandes desafios, que podem ser resumidos como: a estagnação da economia; aumento das disparidades econômicas entre países ricos e pobres; os deslocamentos sofridos por países e grupos sociais devido a guerras e conflitos civis, bem como a deterioração progressiva do meio ambiente e o crescimento excessivo da população mundial; por outro, a afirmação crescente da diversidade cultural, étnica e linguística, que em tempos anteriores parecia esvair-se sob a pressão homogeneizadora dos Estados nacionais.

Isso nos obriga a repensar nossas escalas de percepção e análise onde a divisão tradicional entre o local, o nacional e o global (ou internacional) não mais se sustenta, isso nos leva a abandonar as dicotomias bipolares exclusivas, que apontam para resultados de homogeneização, como homogeneidade-heterogeneidade,

integração desintegração, unidade-diversidade. Por outro lado, a globalização vertiginosa nos sugere conceituar a cultura global em termos de diversidade, variedade e riqueza de discursos, códigos e práticas populares e locais que resistem e contestam sistematicidade a ordem. Neste contexto, parece que são os dispositivos sociais estruturantes da vida quotidiana que acabam por definir a natureza social, política e cultural desta controversa relação entre diversidade ou heterogeneidade cultural e educação.

Apesar disso, pouca atenção tem sido dada a essa diversidade, seja no campo jurídico, em geral, seja no campo cultural e educacional, em particular. Na prática, a ação escolar, por exemplo, tem se dirigido a captar esse desejo de latinidade em detrimento de tudo que se distanciava do paradigma homogeneizador. Assim, a ação da escola ainda se enquadra em um esquema político-cultural mais amplo baseado no ideal de um Estado-nação que busca a construção de uma nação igualitária, harmoniosa e fraterna organizada em torno de uma única identidade mestiça e ocidental; com uma única história expressa através de uma cultura e linguagem universais e únicas. É pela ação homogeneizadora da escola que os povos americanos alcançariam o almejado ideal de desenvolvimento estável e democrático e poderiam então ser incorporados à modernidade europeia, sem entraves que travassem ou impedissem a possibilidade de acesso à era latina da razão. O que seria marcado pela opção de se tornar consumidor dos produtos da ciência e da tecnologia, enquanto é o conhecimento que constitui a mercadoria, objeto de apropriações atreladas ao poder constituído na nova ordem geopolítica mundial. É a capacidade de produzir este tipo de mercadoria, que dá à população capacidade social, cultural, econômica e política, desta forma, a força de trabalho latino-americana perdeu, inclusive seu valor simbólico.

Perguntou-se aos docentes se a escola favorece a ancestralidade. Dos 100% dos informantes-chave, a maioria, ou seja, 55% disseram que sim. Como visto os professores reconhecem que os saberes tradicionais devem ser parte estruturante da escola indígena, essa manutenção da cultura Xavante também é responsabilidade da escola e dos seus professores que devem também receber formação docente específica para ajudar a nortear esse processo de transmissão cultural. As minorias étnicas, ou povos indígenas, independentemente do seu número ou representatividade, não podem mais ser reduzidos às “catacumbas”, ao silêncio, à exclusão e à extrema pobreza, pelo simples fato de serem diferentes e não

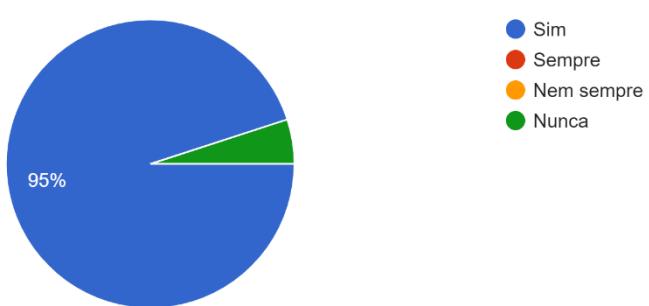
corresponderem às características específicas da mestiçagem. Diante dessa situação, vários projetos educacionais que incorporam a heterogeneidade como riqueza e como dinamização curricular são promovidos como mais uma alternativa a essa exclusão, estabelecendo o direito linguístico, como um direito humano das populações minoritárias.

De acordo com estudos de Silva e Azevedo (1995), Severino (1991), Scheibe (2009) e Tozetto (2011) não é mais possível entender a diversidade como uma resistência tenaz à mudança, como um entrincheiramento de minorias em suas áreas de refúgio. Hoje suas demandas são formuladas em termos de direitos modernos, tanto nos países industrializados quanto nos periféricos: e os movimentos de subordinados se apropriam cada vez mais das questões nacionais e globais. A educação torna-se uma primeira reivindicação dos povos oprimidos e nela buscam plasmar suas próprias formas de organização do conhecimento, de cultura e construção de sua identidade, mas não fora do que implica a construção global dos avanços científicos e tecnológicos.

Gráfico 4
A escola favorece a ancestralidade

Acredita que o saber docente dos professores da Escola Municipal Tritopá favorece manutenção dos conceitos de ancestralidade do povo Xavante?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

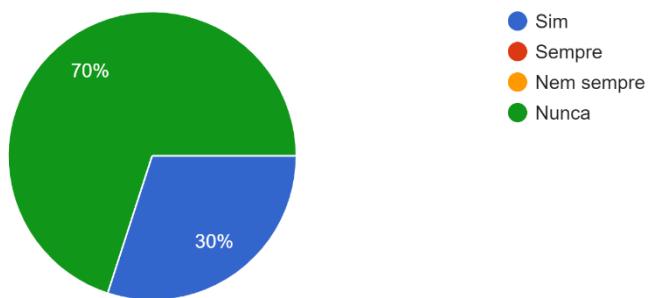
Na próxima questão perguntou-se aos docentes se eles receberam formação específica para trabalhar os conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante. Dos 100% dos professores, 70% disseram que nunca e 30% disseram que sim. Dessa forma, comprehende-se que é preciso um olhar atento para a necessidade de formação docente continuada na Escola Municipal Tritopá. A formação docente

deve percorrer o longo caminho que a educação indígena vem percorrendo em sua jornada para se tornar uma alternativa que reconhece e expressa as culturas que representa. Segundo Scheibe (2009), a formação docente deve levar a uma discussão de um problema que vai além dos simples conteúdos e temas ou linguagens em que ensinar, ou seja, o quê, como e quando ensinar; envolve um debate que vai desde a compreensão do que significam as culturas em contato ou em conflito, o diálogo intercultural, o significado das línguas, até a construção da identidade na diversidade social e em um mundo onde o local se funde com o global, o que ressignifica o velhas formas de construir o social, cultural, econômico e político.

Gráfico 5
Formação específica

Recebeste formação específica para trabalhar com os conceitos de conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Perguntou-se aos docentes: Qual a importância do professor na manutenção dos conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante?

Professor 1: O professor deve ter como princípio de seu trabalho o fortalecimento e a valorização das culturas indígenas professor deve ter como princípio o fortalecimento e a valorização dos povos indígenas xavantes.

Professor 2: Relato a importância do professor com um fato ocorrido na festividade cultural: os alunos (adolescentes homens) ficam dois meses "batendo água" dentro do rio, e nós os professores fomos os únicos a ter

acesso a esses alunos para alimentar, conversar e trazer uma leitura de ânimo durante o processo de transição de adolescente para homem!

Professor 3: O docente trabalha com temas relacionados a valorização da cultura dos povos xavantes. “*Dama romnhoré'wa wa wate 're romhuri dza'ra wahöimana dzé wate waihu'u dza'ra mono da a'uwê te hã*”.

Professor 4: O professor propicia ensinamentos e valores da cultura indígena. “*Dama romnhorewa dza dama atsanho mari na wamha*”.

Professor 5: O professor ensina aos seus alunos a importância de preservar seus costumes e tradições. “*Damã rómhöré wanõrî hã tetsitsanhõdza ra rómhöré waimã märi iwẽnã duré a uwẽ höimänãdzém nã*”.

Professor 6: Os professores trabalham para elevar o fortalecimento dos povos indígenas e para manter seus princípios culturais. “*Dama romnhoré'wa ti te rowaihu i'ahö nori me te te 're 'manharî dza'ra wahöimana dzémna hã*”

Professor 7: Os professores possuem conhecimentos a serem transmitidos sobre nossa cultura e costumes. “*Dama romnhorewa hã tinhimi rowaihu hã te dama tsõmriwaihu'upetsedi*”.

Professor 8: O professor deve repassar ensinamento da sua cultura costumes e tradições elevando o conhecimento dos alunos. “*Damã rómhuré wa nõri hã te nãtsi ãmã atsa hudza wahöimänãdzé mänã hã duré wamrémé duré watsa mõnõ nãhã te wapé dzara tãmã iwaihú petsedzara nãhã rómhuré wanõri mã*”.

Professor 9: Os professores repassam ensinamentos sobre nossa cultura, tradições e identidade pessoal. “*Damã romhõre'wa te damã re rowa tsu'ú dzara wa hömana dzemha hã ai ihini mã hã*”.

Professor 10: Os professores ensinam os seus alunos a terem conhecimento sobre a nossa cultura. “*Dãmã romhoré wa nõri märi tedza we tsi tsa nhõ duré wa höimana dze na duré wa te waihu dzara mono da hã*”.

Professor 11: Os professores não formadores de opiniões que levam o conhecimento cultura de nossos povos. “*Ihe damã'rómhõrê nõri hã tite'hã rótsarada tedzada'mã timé rómhõrê wanõrimã*”.

Professor 12: Trabalha com o fortalecimento das tradições culturais. “*Rómhuri hã were ihöimänãdza ramõnõ hã wate wahöimänãdzé pte hã duré wate wahöimänãdzé bre mhã a úwê tõ nãhã uburé petse wate dató remhã*”.

Professor 13: Sim. O fortalecimento da cultura dos povos xavante. “*A uwe hoimanadze tsimani waihu õdi dure tsawidi*”.

Professor 14: Crescimento e fortalecimento da cultura xavante. “*A'uwē te hã Mari ihöimana dza'ra hã i'ahö nori hã*”.

Professor 15: Fortalecimento cultural da etnia xavante. “*A uwē uptabi höimänädzé a uwēwarî*”.

Professor 16: Permite o fortalecimento das tradições cultura e identidade xavante. “*Wahöimana wate ïtsamarî dza'ra mono hã tsi'utõrî tõ da a'uwê te hã*”.

Professor 17: Fortalecimento das tradições dos povos xavantes. “*Rówaihu'u we ma hã dató hã dure a'u we to hã*”.

Professor 18: O professor é o formandor de opinião e ajudará a manter nossa cultura. “*Daã waihu u wanõri hã tedza dãmã ti mé tinhimi rotsa rada totsena nahã*”.

Professor 19: Permite o fortalecimento da cultura xavante. “*Wamã irudzahi a'u'wê uptabi te hã*”.

Professor 20: Sim, os professores necessitam de conhecimento para fortalecer o conhecimento cultural da nossa comunidade. “*Ronmhõrewa dure.dama romnhõrewa*”.

Sobre a importância do professor na manutenção dos conceitos de ancestralidade e a importância do povo Xavante, os professores disseram que em sua maioria adotam temas relacionados a valorização da cultura dos povos xavantes. Eles disseram que os professores são influenciadores e formadores de opinião, e são agentes de grande importância na perpetuação dos valores indígenas. A formação de professores para a educação dos povos indígenas é uma necessidade premente que deve ir além do discurso da interculturalidade e atender aos aspectos substantivos relacionados às condições em que essas práticas devem ser desenvolvidas. Diante dos principais acontecimentos políticos e econômicos que desestruturaram os sistemas educacionais e, especificamente, a educação dos povos indígenas, é urgente uma revisão aprofundada do programa de formação, Scheibe (2009), para identificar os desafios enfrentados pelos professores em serviço que trabalham com alunos indígenas.

Perguntou-se aos professores: Quais as demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante?

Professor 1: A formação continuada nesse contexto se apresenta como um suporte para um fazer docente eficaz na transformação do ambiente escolar, em um espaço democrático em todos os aspectos, onde o educador é o ator principal desta transformação, valorizando assim o fortalecimento da construção da identidade xavante.

Professor 2: Formação na aprendizagem da língua xavante!

Professor 3: A formação continuada contribuirá para uma melhor formação dos professores xavantes. “*Datsima romhuri 'manharî hã duré datsi'rãi waihu hã ïwê uptabi dama romnhoré'wai ma hã*”.

Professor 4: Necessitamos de formação continuada para de fato podermos melhorar o ensino de nossas crianças. “*Datsitsanho a"ute nori dure ihi nori na*”.

Professor 5: Os professores indígenas necessitam de formação continuada, para aplicar tal conhecimento aos seus alunos. “*Damã rómhõré wa nõrî tinhimirówaihu tete tsõmrîdza ra rówaihu ï ahönõrîmã*”.

Professor 6: Os professores indígenas necessitam de novas formações para terem conhecimento da atualidade. “*Dama romnhoré'wa a'uwê rowaihu ïtémna te we 're höimana dza'ra awa'awi na hã*”.

Professor 7: Eu necessito de formações para construir um ensino melhor a nossa comunidade. “*Niwamhã datsinhõ i'ahönüri ma hã*”.

Professor 8: Enquanto professor, necessito de formação continuada para melhorar minha prática docente. “*Eniwa mhã damã rómhuré wanõri tõ re istimi paridzara monõ hã apõ ãmã itsahú mõda tõ re rówê mõnõ da ite rówaihú nã hã duré ihimi rómhûré nãhã*”.

Professor 9: Necessito receber formações para assim, melhorar o nível de ensino em minha comunidade. “*Ãné tewatsu rómhõrédzé datsitsa nhõwẽnã rehõimänã mõnõda, a uwê nõrîmã*”.

Professor 10: Preciso ter melhores formações para poder repassar tal conhecimento aos alunos. “*Romhoré wa nõri tãmã iwaihu dza'rani tedza tsapri tsõ itsa pé dzari nã*”.

Professor 11: Preciso a necessito de formação continuada, pois somente assim terei um conhecimento inovador para repassar as crianças. “*Îrudzahi dawatsu udzéhöimänä mõnõda hã wate rówaihu wate tsõmrîdza ra da hã, ai uténõrîmã*”.

Professor 12: Enquanto professor necessito de novas formações para poder repassar o conhecimento aos alunos. “*Niwa mhã damã rómhuré wanõri hã tetsimã wêdzara õwa mhã rówatsú úté hã iwahú úpehã rómhuré wa nõri mähã*”.

Professor 13: Necessito de formação continuada. “*Ane apö tedza tina'rata apö*”.

Professor 14: Necessito de formação continuada. “*Apö te tsima wẽ te ãma udzu tsida hã*”.

Professor 15: Formação continuada para melhorar minha prática docente. “*Romhõrédzé duré damã romhõre'wa te hã î wêda hã*”.

Professor 16: Preciso ter nova formação para poder melhorar minha prática docente. “*Romhõimana dzé îté wate îwaihu'u dza'ra mono hã dama romnhoré'wa nori hawimhã îwê uptabi*.”

Professor 17: Formação continuada para aplicar aulas inovadoras. “*Dawa hu'udzé dure romhure da hã*”.

Professor 18: Necessito de formação continuada. “*Iwê dawa hu u dzé duré tõ märi da hã*”.

Professor 19: Formação continuada para melhorar minhas aulas. “*Marinõ apöwamã tsihutumonoda rómhõrédzebu*”.

Professor 20: O professor é o formador de opinião e ajudara a manter nossa cultura. “*Dama rowaihu'te ma tsitsanhõdzara*”.

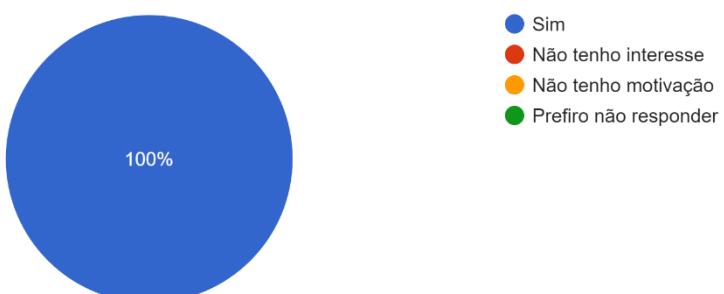
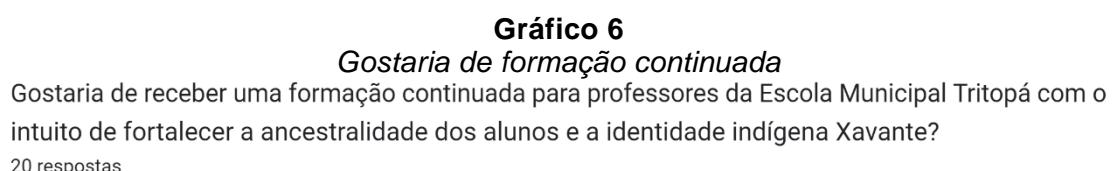
Sobre as demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante, os professores disseram que a formação continuada nesse contexto se apresenta como um suporte para um fazer docente eficaz na transformação do ambiente escolar, em um espaço democrático em todos os aspectos.

A perspectiva acadêmica no campo da formação de professores sustenta que o ensino se limita à tarefa de transmitir conhecimentos e sua aquisição se dá por

meio do ensino da cultura gerada pela sociedade. O professor é concebido como um especialista com domínio disciplinar para ensinar conteúdos culturais. É um intelectual que se forma para transmitir de forma disciplinar os saberes e saberes acumulados social e historicamente. Nessa perspectiva, situam-se duas abordagens: a enciclopédica e a compreensiva. Essas abordagens referem-se à formação de professores que deve ser concluída com um processo de alta qualificação acadêmica e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da cultura.

A abordagem enciclopédica sustenta que quanto mais domínio da informação o professor tiver, mais apto ele estará para aprimorar e transmitir suas experiências na formação dos alunos. O professor é um especialista com responsabilidade acadêmica qualificado para resolver problemas educacionais, ele adere sua didática às estruturas lógicas e epistemológicas das disciplinas. Neste sentido, o trabalho didático circunscreve-se a homogeneizar a formação porque apenas o professor se dedica ao ensino da faixa de disciplinas ou disciplinas do programa curricular da licenciatura.

A perspectiva técnica concebe a formação de professores como um processo de conhecimento docente que se limita à aplicação de conhecimentos relacionados à qualidade e eficácia, conforme Scheibe (2009). Os resultados da transmissão do conhecimento transcendem, desde que se assumam como portadores de qualidade no produto. O professor é um técnico que garante o desenvolvimento do conhecimento de qualidade para o desenvolvimento da sociedade.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Por fim, perguntou-se aos docentes se eles gostariam de receber uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante. Como observado 100% dos professores mostraram-se solícitos para o recebimento de uma formação continuada. A formação de professores é um processo permanente que vai desde a preparação nas escolas primárias e se consolida gradativamente por meio de ações de aperfeiçoamento e atualização. A atualização é entendida como o processo de aperfeiçoamento que responde às necessidades atuais do fato educacional, por meio do qual o pessoal em serviço é informado e orientado sobre as inovações educacionais.

De acordo com o exposto, entende-se então que a formação não é produto apenas da escola, mas é resultado de processos educativos que acontecem em outras esferas de interação social (família, igreja, bairro, trabalho, pelo impacto da meios de comunicação social, grupos de amigos, entre outros) mas também se reconhece que a formação e formação profissional tem uma característica muito particular porque se desenvolve num ambiente institucional (a escola), cuja função específica é a educação escolar, do mesmo modo, aquele professor profissional o treinamento ocorre em instituições de treinamento conforme Scheibe (2009).

3.2 Proposta de plano de formação

Esse capítulo apresenta uma proposta um Plano de Formação com o objetivo de dar capacitação docente para professores que atuam na Escola Municipal Tritopá.

Modalidade da proposta: Seminário

Público-alvo: Professores da Escola Municipal Tritopá.

Objetivo do seminário: Instrumentalizar os professores para realizarem uma intervenção educacional intercultural, por intermédio da incorporação do conhecimento educacional indígena no currículo escolar, para construir um diálogo intercultural entre o conhecimento educacional indígena e escolar, ancestralidade e identidade indígena Xavante.

Título do seminário: A incorporação do conhecimento indígena na Escola Municipal Tritopá.

Justificativa: Essa formação foi pensada para ajudar no processo de superação da monoculturalidade e do monolingüismo do Português, da escola, com intervenção educacional intercultural no contexto indígena Xavante. Este seminário levanta a questão da intervenção educacional intercultural, através da incorporação do conhecimento educacional indígena no currículo escolar, para construir um diálogo intercultural entre o conhecimento educacional indígena e escolar. Busca-se abordar o problema da educação monocultural da escola em contexto indígena, uma vez que a ausência de conhecimento social e cultural dos estudantes de origem indígena é observada no relacionamento educacional-educacional. Para fazer isso, baseia -se na existência de uma base epistêmica da educação do povo Xavante e dos conceitos "intervenção educacional", "intervenção educacional intercultural" e "interculturalidade".

Local: Escola Municipal Tritopá.

Período de realização do seminário: Maio de 2023.

Esse seminário será dado em um único dia, a realização do seminário terá 1:10 minutos. O conteúdo do seminário foi divido em 5 (cinco) passos, como descrito a seguir:

Passo 1: Explicando a interculturalidade e a Intervenção Educacional Intercultural

A intervenção educacional é entendida como a gestão intencional do currículo escolar, para a realização de ações que levam à realização do desenvolvimento educacional contextualizado do aluno. Por outro lado, a intervenção educacional intercultural, para os atuais contextos de vida dos Xavante, é um método para superar a monoculturalidade e o monolingüismo que levam a conflitos epistêmicos entre o conhecimento educacional do Xavante.

O conceito de interculturalidade, por um lado, seu uso no contexto indígena, assume principalmente um caráter funcional pelo estado em relação ao diálogo de pessoas pertencentes a diferentes culturas, reconhecendo as diferenças sem maior compromisso entre os sujeitos e sendo relegados ao Discurso oficial de políticas públicas. Por outro lado, a proposta de uma perspectiva crítica que considera a interculturalidade como parte do problema que é gerado ao relacionar-se com a

diversidade social e cultural indígena, do problema da colonial estrutural, que reconheceu o indígena de uma matriz colonial é observado do poder de dobradiça racializada, tornando-os minoritários, bem como seus descendentes. Um método de intervenção educacional intercultural no currículo escolar, para o contexto indígena, é um processo de treinamento planejado que pode oferecer aos professores culturais, sociais e métodos de pedagogias indígenas para ensinar e aprender em diferentes níveis da educação básica, ensino médio e treinamento de professores.

Passo 2: Apresentando exemplos bem sucedidos de intervenção educativa em comunidades indígenas

Na Nova Zelândia, no desenvolvimento social do povo maori, o método Te Kotahitanga foi implementado, para melhorar as realizações de aprendizagem dos alunos através da prática de Kaupapa. O KAUPAPA foi implementado como uma estratégia de resistência com propostas para uma mudança na educação escolar. É baseado na auto-determinação nas relações de interdependência não dominante e responde às aspirações sociais e culturais do povo maori. Ou seja, corrija as disparidades existentes, no processo de ensino e aprendizagem, entre os descendentes dos colonizadores europeus e os estudantes maori. Isso implica aprender a ensinar, uma vez que a aquisição de um novo conhecimento envolve uma reflexão e colaboração constantes no processo chamado Te Kotahitanga, cujo objetivo é alcançar a articulação com o conhecimento que os estudantes de Maori já têm. Kotahitangita significa proposta de colaboração de uma visão, propósito e objetivo comum que professores e alunos, separadamente e em colaboração, podem promover, monitorar e refletir sobre os resultados que, por sua vez, levam a melhorias no desempenho acadêmico (Bishop et al., 2009).

No Canadá, existem centros de pesquisa que estudam conhecimento indígena, é o caso da Universidade de Ontário (Ontario Ministério da Educação, 2015). A Universidade promoveu em conjunto com o governo de Ontário "Educação Política Provincial", associada ao aprendizado de estudantes indígenas Metis e Inuit. Para fazer isso, se criou associações com comunidades e organizações aborígenes, conselhos de trabalho intimamente, aulas, carreiras universitárias e serviços de sensibilização cultural em escolas, universidades e instituições indígenas. O método usado é o acesso a estratégias políticas provinciais para ter melhores oportunidades

e está relacionada à criação de ações que permitem que os alunos obtenham melhores resultados acadêmicos.

Nos Estados Unidos, a Constituição política do Estado do Havaí pretende promover o estudo da cultura, linguagem e história havaianas. Para esse fim, o Departamento de Educação estabeleceu o Programa de Estudos Havaianos e o Programa de Imersão em Língua Havaiana, Ka Papahana Kaiapuni Hawaii'i. Em 2015, o Escritório de Educação do Havaí foi estabelecido e uma de suas principais tarefas é o planejamento da implementação de uma nova política conhecida como Nā Hopena A'o, que visa expandir a educação havaiana através do sistema educacional Public K-12 do Havaí para todos os estudantes e adultos (Salaün, 2013).

No México, existe o projeto do projeto de materiais interculturais bilíngues do Laboratório de Língua e Cultura do Centro de Pesquisa e Estudos Superiores em Antropologia Social. Neste laboratório, são gerados materiais educacionais que buscam fortalecer a Rede de Educação Indutiva Intercultural e contribuir para a construção de uma nova educação intercultural bilíngue para o México, em resposta aos direitos individuais e coletivos dos povos indígenas. Suas ações são endereçadas a professores que trabalham em contextos indígenas na pré-escola e no nível educacional primário. Diplomas, workshops e laboratórios são oferecidos, baseados em inter-aprendizagem entre acadêmicos indígenas e não indígenas. Esses espaços são destinados à apropriação e aplicação do método indutivo intercultural, cunhado por Gasché (2008) na Amazônia peruana, pela União de Professores da Nova Educação para o México e educadores independentes de Chiapas.

No Chile, o Ministério da Educação implementou o Programa Bilíngue de Educação Intercultural, cujo objetivo é o reconhecimento, respeito e avaliação das culturas dos povos indígenas, através do uso e conservação de suas línguas com Espanhol nas áreas de alta densidade indígena (Williamson; Flores, 2015). Para o caso Mapuche, o Programa Bilíngue de Educação Intercultural, desde 2015, promove o desenvolvimento de competências da língua mapuche (Mapunzugun) em estudantes com guias educacionais para o trabalho do educador tradicional nos primeiros e segundo cursos básicos.

Passo 3: Superação da monoculturalidade e o monolinguismo do Português, da escola, com intervenção educacional intercultural no contexto indígena

Para superar a monoculturalidade e o monolinguismo do Português, da escola, com intervenção educacional intercultural no contexto indígena, é proposto o seguinte:

- 1) Colaboração com base em um projeto educacional que considera os objetivos educacionais e interesses da família e da comunidade, bem como os objetivos da educação escolar;
- 2) Contextualização sistêmica da colaboração em situações específicas, emergindo no currículo da escola para alcançar a relevância e a coerência do projeto educacional;
- 3) Participação intercultural consensual e relacionamento com base e iniciativas que geram o diálogo do conhecimento nas práticas educacionais;
- 4) Treinamento e reflexão da reparação com ações que permitem uma sistematização das possibilidades e limitações da intervenção educacional;
- 5) Ações educacionais em que os professores estabelecem um relacionamento com as práticas sociais e culturais do ambiente familiar e comunitário;
- 6) Compromisso com a qualidade da educação, onde a escola é assumida como uma organização onde é aprendida, com um diálogo intercultural entre os atores da comunidade educacional; e
- 7) Dispositivos de avaliação e monitoramento que permitem alcançar objetivos pedagógicos indígenas e objetivos pedagógicos escolares da relação intercultural entre atores no ambiente escolar em contexto indígena

Passo 4: Encerramento do seminário/reflexão final

Finalmente, a intervenção educacional intercultural implica assumir a igualdade da condição humana com base em um diálogo mútuo e no relacionamento de troca, a fim de garantir liberdade, igualdade e coesão social, interculturizando o currículo da escola.

Seu objetivo é garantir que os futuros cidadãos - de origem indígena e não indígena - participem da sociedade em aspectos políticos, econômicos e educacionais, entre outros, com o conhecimento da sociedade e a cultura em que vivem. Isso implica um desafio sócio-educacional e sócio-político para o

reconhecimento de existência e coexistência com os povos indígenas e seu conhecimento, idiomas e identidades educacionais, juntamente com seus direitos sociais.

A intervenção educacional intercultural implica um currículo escolar que sai para atender aos propósitos monoculturais implícitos e explícitos da educação escolar, apostas em aprender com povos indígenas, a partir da construção de uma abordagem intercultural crítica da educação, juntamente com os professores que trabalham na escola e Currículo acadêmico que forma pedagogos.

Passo 5: Avaliação dos participantes

Os professores que participaram do seminário receberão uma folha diagnóstica aonde poderão expor suas opiniões sobre o conteúdo dessa formação e poderão dar sugestões para futuras formações.

REFERÊNCIAS

- Bishop, R.; Berryman, M.; Cavanagh, T.; & Teddy, L. Te Kotahitanga. (2009). Addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-9.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: Bertely, M.; (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 367-397.
- Ontario Ministry of Education. (2017). *Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework*. Revisado el 15 de abril de 2017 Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf>.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Collection Essais.
- Williamson, G.; Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de la Frontera Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

CONCLUSÕES

Retoma-se nessa seção os **objetivos** da pesquisa, apresentação das conclusões e a sugestão para futuras pesquisas. Ressalta-se que o **objetivo geral** dessa dissertação foi propor uma formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá com o intuito de fortalecer a ancestralidade dos alunos e a identidade indígena Xavante. A formação proposta trata-se um seminário, que foi intitulado “A incorporação do conhecimento indígena na Escola Municipal Tritopá”.

O objetivo do seminário é instrumentalizar os professores para realizarem uma intervenção educacional intercultural, por intermédio da incorporação do conhecimento educacional indígena no currículo escolar, para construir um diálogo intercultural entre o conhecimento educacional indígena e escolar. O conteúdo do seminário será transmitido em 5 passos. No passo 1 será explicada a interculturalidade e a Intervenção Educacional Intercultural. No segundo passo será apresentado exemplos bem sucedidos de intervenção educativa em comunidades indígenas. No passo 3 será descrita a superação da monoculturalidade e o monolinguismo do Português, da escola, com intervenção educacional intercultural no contexto indígena. No passo 4 o encerramento do seminário/reflexão final, enquanto no passo 5 será pedido aos professores que façam uma avaliação do conteúdo do seminário.

Sobre o **objetivo específico**: Abordar a ancestralidade e a importância do povo Xavante; notou-se que todos os professores da Escola Municipal Tritopá estruturam seus currículos através da investigação da prática pedagógica para o fortalecimento da ancestralidade e da identidade indígena Xavante. Dessa forma, verifica que os currículos são estruturados buscando respeitar e retransmitir de geração em geração através da língua e de inúmeros mecanismos sociais, cosmológicos e ceremoniais. Na Escola Municipal Tritopá, os professores trabalham a ancestralidade no desenvolvimento do currículo para que os alunos não percam a linguagem materna e o ensinamento do aluno é voltado para a preservação da cultura, costumes e tradições da comunidade

Em relação ao **objetivo específico**: Realizar levantamento dos documentos que norteiam o currículo e orientam o fazer pedagógico nas escolas do povo Xavante; notou-se que as bases do currículo da escola além da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, também segue os pressupostos da Constituição Federal de 1988, que garante a educação intercultural dos povos indígenas. Ressalta-se que o currículo da escola é desenvolvido para orientar as práticas sociais e culturais de cada comunidade indígena. O currículo escolar orienta o fazer pedagógico, respeitando o processo de vida Xavante. A escola orienta a comunidade a ter respeito ao próximo e ajudar as famílias. Como visto nessa escola existe uma preocupação do corpo docente na constituição de uma escola e um currículo que visa valorizar os povos tradicionais através da interculturalidade.

Sobre o objetivo específico: Diagnosticar as demandas dos docentes acerca da sua formação inicial e continuada, bem como, suas implicações na construção e fortalecimento da identidade Xavante, os professores disseram que a formação continuada nesse contexto se apresenta como um suporte para um fazer docente eficaz na transformação do ambiente escolar, em um espaço democrático em todos os aspectos. Os professores mostraram-se solícitos para o recebimento de uma formação continuada. A formação de professores é um processo permanente que vai desde a preparação nas escolas primárias e se consolida gradativamente por meio de ações de aperfeiçoamento e atualização. A atualização é entendida como o processo de aperfeiçoamento que responde às necessidades atuais do fato educacional, por meio do qual o pessoal em serviço é informado e orientado sobre as inovações educacionais.

Em relação ao objetivo específico: Avaliar o nível de articulação e interação entre os saberes, conhecimentos e práticas indígenas com a diversidade tecnológica e os conhecimentos não-indígenas; os docentes disseram que os povos indígenas aprenderam em partes a usar ferramentas tecnológicas para seu próprio benefício, com o intuito de fiscalizar seu próprio território, e até mesmo fora dele. Os povos indígenas possuem conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos e adquiriram saberes com os povos não indígenas.

A maioria dos professores concordam que seu conhecimento atual ajuda na compreensão da ancestralidade e contribui para o fortalecimento da identidade indígena. De acordo com o professor 2, a vivência na Escola Municipal Tritopá possibilita uma compreensão mais clara da ancestralidade indígena. Já os professores 6, O professor 11 disse que busca apresentar novos conhecimentos que venha fortalecer minha cultura. A preservação da cultura faz parte da defesa da democracia dos povos indígenas em terem aulas em uma escola indígena, onde

professores respeitam a sua cultura e compartilham os seus saberes. A discussão sobre a importância da construção de uma verdadeira democracia ressurge e ganha força no contexto das profundas transformações pelas quais passa o planeta. Essa discussão passa pelo reconhecimento da composição heterogênea de nossas nações e pelo direito dos diferentes povos à autodeterminação e ao respeito às diferenças como parte de uma convivência pacífica. Como visto os professores reconhecem que os saberes tradicionais devem ser parte estruturante da escola indígena, essa manutenção da cultura Xavante também é responsabilidade da escola e dos seus professores que devem também receber formação docente específica para ajudar a nortear esse processo de transmissão cultural.

Em relação ao **objetivo específico**: Propor um Plano de Formação com o objetivo de dar capacitação docente para professores que atuam nas comunidades indígenas. Nessa pesquisa foi como já descrito nessa seção a proposta para a aplicação de um seminário. Os professores se mostraram muito interessados no recebimento de formações continuadas, eles se mostram bem motivados e possuem um bom envolvimento com a comunidade escolar. É preciso um olhar atento para a necessidade de formação docente continuada na Escola Municipal Tritopá.

A formação docente deve percorrer o longo caminho que a educação indígena vem percorrendo em sua jornada para se tornar uma alternativa que reconhece e expressa as culturas que representa. Essa formação é de suma importância, pois os professores são influenciadores e formadores de opinião, e são agentes de grande importância na perpetuação dos valores indígenas. A formação de professores para a educação dos povos indígenas é uma necessidade premente que deve ir além do discurso da interculturalidade e atender aos aspectos substantivos relacionados às condições em que essas práticas devem ser desenvolvidas.

A educação indígena tradicional e suas estruturas devem ser respeitadas e apoiadas. O saber indígena não está registrado em livros, mas os povos dançam, desenham, narram, cantam e praticam os seus conhecimentos culturais em atividades cotidianas, como na caça e no preparo de alimentos. É crucial chegar a uma compreensão profunda do que são conhecimento e aprendizagem e dos vários caminhos que levam a eles. Os sistemas de educação ocidentais tendem a privilegiar a aquisição de conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, acredita-se que os povos indígenas podem contribuir significativamente tanto para

estabelecer seus próprios sistemas de educação, bem como renovar os de outros povos.

Para isso, é preciso:

- Estabelecer acordos efetivos para que os pais e membros das comunidades indígenas participem das decisões sobre a organização, prestação e avaliação dos serviços educacionais; para suas crianças, jovens e outros membros da comunidade.
- Aumentar o número de pessoal indígena em cargos como administradores, professores, tutores, orientadores curriculares, professores assistentes, oficiais de ligação casa-escola e outros funcionários educacionais, em incluindo os membros da comunidade que se preocupam com o ensino da cultura indígena, história e sociedade contemporânea e línguas indígenas. acordos para que as comunidades indígenas possam expressar um ponto de vista independente sobre as decisões sobre educação em todos os níveis;
- Garantir que crianças, jovens e adultos indígenas recebam educação por um período de tempo equivalente ao dos estudantes não indígenas. Nossa obrigação é garantir que crianças, jovens e adultos indígenas recebam educação os adultos têm o mesmo acesso a todos os níveis de educação (incluindo a educação de adultos) que os demais cidadãos. Devemos dar aos alunos indígenas a chance de alcançar níveis de formação e graduação semelhantes aos de outros alunos, tanto na educação obrigatória quanto na não obrigatória.

Devemos também:

- Desenvolver programas para consolidar a conservação e o uso contínuo das línguas indígenas. Todos os indivíduos devem ter direito à sua própria língua, a uma das línguas nacionais e a uma língua internacional;
- Estabelecer sistemas de escrita para as línguas indígenas. A escrita é uma ferramenta básica de aprendizagem e um pré-requisito para a preservação e desenvolvimento de um idioma e
- Garantir que nossos idiomas sejam usados no ensino, pesquisa e administração. O uso de um idioma em diferentes campos de atividade é a forma mais eficaz de desenvolvê-lo.

Para futuras pesquisas sugere-se uma pesquisa que aborde o uso de tecnologias educacionais dentro das escolas indígenas, avaliando o impacto que esses recursos podem impactar na preservação dos saberes tradicionais.



REFERÊNCIAS

- Antunes, C. (2014). *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Vozes, Rio de Janeiro.
- Bardin, L. (1996). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Bishop, R.; Berryman, M.; Cavanagh, T.; & Teddy, L. Te Kotahitanga. (2009). Addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-9.
- Borsa, J.; Bandeira, D. (2014). *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. *Constituição Federal*. (1988). Diário Oficial da União.
- _____. (2008). *Conferência Nacional de Educação Básica* (CONEB). Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC.
- _____. (2010). *Conferência Nacional de Educação* (CONAE). Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC.
- _____. (2005). *Plano Estadual de Educação – (PEE PR)*. Curitiba, PR. Plano Estadual de Educação: Uma construção coletiva (Versão preliminar). SEED-PR.
- _____. (2007). *Estatística sobre a Educação escolar indígena no Brasil*. Censo Escolar Indígena. Brasília-DF.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educ. rev.* Curitiba, nº 42.
- Cresswell, J.W; Cresswell, J.D. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Penso.
- Ferreira, Andrey Cordeiro. (2007). *Tutela e resistência indígena*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: Bertely, M.; (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 367-397.
- Grupioni, Luís Donisete Benzi. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Stória Editores.
- Martins, L.; Duarte, Newton. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- MEC, Ministério da Educação. (1993). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.
- MEC, Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC.
- MEC, Ministério da Educação. (2007). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/SECAD.
- Minayo, M. (2007). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes,
- Monte, N. (2000). *Proposta Curricular para a Formação de Agentes Agroflorestais do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.
- Ontario Ministry of Education. (2017). *Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework*. Revisado el 15 de abril de 2017 Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf>.
- Orso, P; Gonçalves, S.; Mattos, V (Org.). (2011). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école?* Hawaïi, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines. Collection Essais.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40.
- Saviani, D. (2009). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados.
- Silva, M. e Azevedo, M. (1995). *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In: Lopes da Silva, Aracy e Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Severino, A.J. (1991). A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da Ande*, n. 17, jun.
- Scheibe, L. (2009). *Relatório final de pesquisa do projeto Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras: avaliação da implantação das*

Educação Indígena: formação continuada para professores da Escola Municipal Tritopá visando fortalecer a ancestralidade dos alunos e a Identidade Indígena Xavante

diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Florianópolis: CNE/UNESCO.

Tozetto, S., (2011). *Educação Infantil: saberes e fazeres.* Curitiba, CRV.

Vinha, T.P. (2004). O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia Formadores: Vivência e Estudos.*

Williamson, G.; Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013.* Ediciones Universidad de la Frontera Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

O autor

UEUDISON ALVES GUIMARÃES



Graduado em Química pela Faculdade Cidade João Pinheiro (FCJP), Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Matemática pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), Física pelo Centro Universitário Unifaveni (UNIFAVENI), Geografia pela Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP) e Biologia pelo Centro Universitário Unifaveni (UNIFAVENI). Pós graduado Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Química - FIJ, Gênero e Diversidade na Escola - UFMT, Educação das Relações Étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos - UFMT, Libras e Educação Inclusiva - IFMT e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - IFES. Mestre em Educação - Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico - UNEATLÁNTICO/UNICID-SP, mestre em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University/UNICID-SP, mestrando Profissional Nacional em Ensino de Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - (UFMT) e Doutorando em Educação - Especialização em Educação e Tecnologias pela Facultad de Ciencias Sociales Interamericana - (FICS).




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009017-0



9 786560 090170

