



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE
GESTÃO DIFERENCIADA DAS ESCOLAS
INDÍGENAS DA RESERVA DA SERRINHA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Vera Danair Carpenedo

**Constantina, RS, Brasil
2009**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE GESTÃO
DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA
DA SERRINHA**

por

Vera Danair Carpenedo

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Me. CRISTIANE LUDWIG

**Constantina, RS, Brasil
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE GESTÃO
DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA DA
SERRINHA**

elaborada por

Vera Danair Carpenedo

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Me. Cristiane Ludwig (UFSM)

(Presidente/Orientador)

Me. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFSM)

Me. Tatiana Valéria Trevisan (UFSM)

Santa Maria, 08 de agosto de 2009

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA DE GESTÃO DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA DA SERRINHA

AUTORA: VERA DANAIR CARPENEDO
ORIENTADOR: RISTIANE LUDWIG

Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 08 de agosto de 2009.

A presente monografia é um estudo sobre as Políticas Públicas Educacionais da reserva da Serrinha a partir da recente retomada das terras pelos índios Kaingang. O foco da pesquisa articula a relação dos índios com a educação desenvolvida na reserva desde a desocupação dos colonos até a retomada das terras pelos índios. Inicia-se com uma reflexão histórica sobre o resgate hegemônico dos conflitos entre os Brancos e Índios até chegar a uma sugestão de proposta educacional diferenciada para a reserva indígena da Serrinha. Proposta essa que propõe uma reflexão referente às políticas educacionais e a suas ações mediante a realidade vivida em sala de aula pelos professores da reserva, a fim proporcionar uma educação de qualidade visando uma gestão democrática e participativa da educação indígena. A metodologia utilizada conta com um embasamento teórico sobre o assunto, além da utilização de fontes secundárias como entrevistas semi-diretivas e relatos de história de vidas com índios, professores, lideranças indígenas, gestores educacionais, informações e documentos de órgãos governamentais e das instituições escolares envolvidas na resolução do problema da reserva da Serrinha. Ainda, como complementação da pesquisa, será utilizada a técnica de diário de campo. Como conclusão espero que esse estudo possa apontar prováveis subsídios para as implementações de políticas públicas que visam a garantia do direito as diferenças culturais do povo kaingangue, para a elaboração dos currículos das escolas indígenas, para a formação de educadores contribuindo para exercerem o direito de gestão a escola específica pensada por eles.

Palavras-chave: Políticas. Educação Indígena. Gestão.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCATIONAL POLITICS: A PROPOSAL OF MANAGEMENT DIFFERENTIATED OF THE ABORIGINAL SCHOOLS OF THE RESERVE OF THE SERRINHA

AUTHOR: VERA DANAIR CARPENEDO

ADVISER: Me. CRISTIANE LUDWIG

Date and place of Defense: Constantina/RS, August 8th, 2009.

The present monograph is a study on Educational the Public Politics of the reserve of the retaken Serrinha from the recent one of lands for the Kaingang indians. The focus of the research articulates the relation of the indians with the education developed in the reserve since the inoccupacion of the colonists until the retaken one of lands for the indians. One initiates with a historical reflection on the hegemonic rescue of the conflicts between the Whites and Indians until arriving at an educational suggestion of proposal differentiated for the aboriginal reserve of the Serrinha. Proposal this that considers a referring reflection to the educational politics and its action by means of the reality lived in classroom for the professors of the reserve, the end to provide to an education of quality aiming at a democratic and participativa management of the aboriginal education. The methodology used account with a theoretical basement on the subject, beyond the use of secondary sources as half-directive interviews and stories of history of lives with aboriginal, managing indians, professors, leaderships educational, information and documents of governmental bodies and the involved pertaining to school institutions in the resolution of the problem of the reserve of the Serrinha. Still, as complementation of the research, will be used the technique of daily of field. As conclusion I wait that this study it can point probable subsidies with respect to the implementations of public politics that aim at the guarantee of the right the cultural differences of the people kaingangue, for the elaboration of the resumes of the aboriginal schools, for the formation of educators contributing to exert the management right the school specifies thought for them.

Word-key: Politics. Aboriginal education. Management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPITULO I.....	10
FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA SOBRE A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS.....	10
1.1. Expansão Européia: a justificação filosófica para a hegemonia da cultura branca.....	11
CAPÍTULO II.....	20
EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	20
2.1. Um breve contexto do processo histórico da reserva da Serrinha... ..	21
2.1.1 Educação Indígena da Reserva da Serrinha/RS.....	23
CAPÍTULO III.....	27
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	27
3.1. Políticas Educacionais da Reserva da Serrinha/RS.....	29
CAPÍTULO IV.....	32
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	32
4.1. Gestão Educacional.....	33
4.2. Construindo um novo paradigma de gestão para a educação indígena da reserva da Serrinha.....	36
CAPÍTULO V.....	38
POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE GESTÃO DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA DA SERRINHA.....	38
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXOS.....	53

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (PROFESSORES).....	54
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (ALUNOS).....	55
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (SECRETARIOS(A) MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E LIDERANÇAS INDÍGENAS).....	56
ANEXO 4: ENTREVISTA COM A SRª: ROSANGELA INÁCIO FUNCIONÁRIA DA FUNAI DE CHAPECÓ E REPRESENTANTE DA NOSSA REGIÃO NO MEC.....	57
ANEXO 5: ENTREVISTA COM A SR: ANTONIO MINGUE CACIQUE DA RESERVA DA SERRINHA COM RESIDÊNCIA NO ALTO RECREIO.....	55
ANEXO 6: COLETÂNEA DE FOTOS DAS VISITAS AS ESCOLAS DA SERRINHA E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS DURANTE A PESQUISA E TAMBÉM NOS EVENTOS EM HOMENAGEM AO DIA DO ÍNDIO QUE PARTICIPEI JUNTO A COMUNIDADE INDÍGENA.....	58
ANEXO 7: AUTORIZAÇÃO DO CAÇIQUE.....	61

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre os motivos que conduziram à adoção de uma proposta de reflexão sobre a educação indígena “diferenciada”, como referencial teórico-metodológico para as políticas educacionais na educação indígena da reserva da Serrinha. Para tanto, precisamos, primeiramente pontuar que a linha de pesquisa desta investigação concentra-se na fundamentação e proposta de políticas educacionais para a educação indígena “diferenciada”, assegurada em lei, o que remete-nos a explicitação de argumentos que investigam, justificam e fundamentam uma proposta de reflexão crítica de educação indígena, a nível escolar da reserva da Serrinha no município de Engenho Velho no RS.

Com a intenção de oferecer uma visão panorâmica do problema da investigação, dividimos o trabalho em cinco capítulos. Iniciamos com um aprofundamento filosófico baseado nas ideias de Rousseau na leitura da obra *O Segundo Discurso*, que retrata a hegemonia da cultura branca (européia) sobre as demais da América Latina e da África. Posteriormente delineamos o contexto histórico sobre a educação indígena no Brasil, bem como o contexto histórico vivido na reserva da Serrinha em relação a demarcação da terras, a ocupação dos indígenas na reserva e a desocupação das terras pelos colonos. No terceiro capítulo, refletimos sobre as políticas educacionais da educação indígena na esfera macro e micro da gestão educacional. Devido essas reflexões, no capítulo IV desenvolve-se a questão específica da gestão da escola indígena, baseada em uma gestão democrática, pelo qual todos os segmentos escolares tenham vez e voz.

Mediante a pesquisa de campo do presente trabalho desenvolvemos então no capítulo V, um texto sobre as políticas educacionais da reserva da Serrinha do Engenho Velho/RS a qual nos leva a refletir sobre pontos fundamentais referentes a educação. Desenvolve-se uma breve introdução sobre a gestão da educação indígena suas especificidades em relação à educação diferenciada, assegurada na lei para a educação indígena, como a mesma acontece na prática a nível de instituição escolar. Conclui-se o trabalho com uma proposta de Política Educacional de gestão diferenciada para as escolas da reserva da Serrinha/RS, a qual busca

uma educação baseada em princípios como: participação coletiva da comunidade indígena, dialogicidade, interculturalidade, autoridade partilhada, valores culturais, educação diferenciada, calendário escolar diferenciado, produção própria de material didático, formação inicial e continuada dos professores e língua materna. Todos esses temas desenvolvem-se na reflexão e na construção de uma proposta diferenciada da educação indígena, que venha a servir como libertação e desenvolvimento do povo indígena.

Cabe salientar que a proposta de investigação aqui apresentada compreende uma reflexão crítica a educação indígena, uma proposta que vai além de sala de aula. Tal proposta, procura articular as dimensões pedagógicas e administrativas, pelo qual tentaremos apresentar os fundamentos de tal projeto, associados a uma proposta que busca dar conta do cotidiano escolar das escolas pertencente a reserva da Serrinha.

Espera-se que este texto desafie a cada professor que venha lê-lo e possa auxiliar na busca de uma melhor formação e da melhoria da educação indígena na reserva da Serrinha e, conseqüentemente, no país.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA SOBRE A DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS

No campo da literatura permeiam duas distintas visões sobre a diversidade cultural na modernidade. Sabe-se que a partir do século XV, com o descobrimento da América e de outros continentes, esta preocupação se tornou central para os filósofos, pois eles precisavam justificar o lugar que estas culturas ocupam na história. Voltaire e Hegel, como dois grandes pensadores da filosofia ocidental, observam no descobrimento destas culturas, exemplos reais de estado originário da natureza humana, no qual a cultura europeia a muito já tinha abandonado. Com isso, justificaram as investidas do colonialismo cultural, colocando o selvagem e o africano, como sendo, na escala da evolução, “os atrasados ou primitivos”, no sentido de primeiros homens.

Já Rousseau, apresenta um pensamento contrário. O *Segundo Discurso* inaugura uma nova posição frente à diversidade cultural existente em todo mundo. Nesse texto, Rousseau não coloca o desenvolvimento científico da Europa no berço da humanidade e sim problematiza a existência de um elo histórico entre os selvagens e os Europeus. Essa problematização se justifica por dois motivos. No primeiro, embora Rousseau delineie uma análise histórico-filosófica do processo de desenvolvimento social, utilizando um conceito de estado de natureza e de homem natural. Tais ideias são apenas hipóteses e os povos selvagens, dos quais ele faz menção nas notas do *Segundo Discurso*, não podem ser vistos como exemplos reais do homem selvagem. No segundo, Rousseau compreende os povos selvagens e da África como culturas próprias, em que se desfrutam experiências singulares, não podendo ser comparadas com a cultura dos europeus. Sendo assim, eles não podem ser considerados “os atrasados” da história, como fizeram Voltaire e Hegel.

1.1 A expansão europeia: a justificação filosófica para a hegemonia da cultura branca

A hegemonia da cultura branca foi construída ao longo de um processo histórico com bases na expansão europeia, o qual tem raízes até os dias atuais. Para compreendermos melhor esse processo, vejamos a seguir as ideias de alguns autores:

A principal luta de Voltaire¹ está centrada na busca dos direitos universais do homem. Nesta procura se consagra a ideia de que a história do homem corresponde à história de sua civilização. Nesta perspectiva, todos os continentes deveriam atingir a vida civilizada, e a Europa, já bem adiantada nesse processo, deveria ajudar a todos os povos que ainda não haviam desfrutado desse modo de vida.

Voltaire, assim como alguns outros árdios defensores do iluminismo, via na razão e na ciência a maneira mais adequada de elevação cultural do ser humano e de desenvolvimento econômico-social, capaz de assegurar uma vida mais confortável e feliz. Ele atribuiu ao desenvolvimento científico, levado a frente pela aplicação prática da razão, a felicidade humana. Com isso, considerava que faltava aos índios e aos povos da África a razão metódica, própria do espírito cientificista europeu. Prova disso é o combate irônico de Voltaire ao romantismo de Rousseau empregado no *Segundo Discurso*. Tal sentimento é fruto da manifestação revoltosa de Genebra contra a ideia de progresso levada adiante pelo iluminismo francês. Essa obra se move pelo pensamento positivista de estado de natureza e pela ideia negativa do estado social.

Nesse contexto, convém analisarmos a reação de Voltaire ao pensamento de Rousseau. Logo após a publicação do *Segundo Discurso*, Voltaire escreve uma manifestação odiosa frente a crítica que Rousseau desenvolve contra a sociedade. Assim se manifesta ele:

¹ Considerado um dos grandes representantes do iluminismo francês, sobretudo pela sua defesa aos princípios de liberdade e igualdade, da Revolução Francesa, cuja data simbólica é 1789, a qual tinha como princípio o progresso das civilizações.

Recebi, Senhor, vosso novo livro contra o gênero humano [...]. É impossível pintar com cores mais fortes os horrores da sociedade humana, da qual nossa ignorância e nossa fraqueza esperam tantos consolos. Jamais se empregou tanto espírito em querer tornar-nos animais, sente-se vontade de andar de quatro patas, quando se lê vossa obra (VOLTAIRE, 2000, p.245).

O que Voltaire pensa nessa crítica é que Rousseau, quando escreve de forma romanceada as aventuras do homem que, sem razão e sem indústria,² vive de maneira mais feliz que o mais soberano dos franceses, desconsidera o processo de aperfeiçoamento humano, ou melhor, considera que tal processo seja contra a própria natureza. Para Voltaire o processo de aperfeiçoamento da capacidade racional humana, decorrido por diversos eventos históricos, é o que diferencia o animal do homem. O que faz do homem ser homem é o desenvolvimento de todas as suas capacidades. Desse modo, todos aqueles que não desenvolveram plenamente sua razão, sua indústria e suas artes, encontram-se na classe de seres inferiores, como os animais. Voltaire sabe, assim como Rousseau, que a arte humana altera a natureza, faz degenerar os animais, mas vê aí uma confirmação do poder soberano da razão. Segundo tal linha de pensamento, Voltaire vê no elogio de Rousseau à ignorância do selvagem, uma sádica ofensa contra a história do gênero humano. Em sua perspectiva, somente o europeu teria feito tal história. No entender de Miranda, Voltaire idealiza o modo de vida europeu.

Consagra a tradição intelectual que reduz o americano e o africano à condição de homem primitivo e, assim procedendo, desenha uma linha de continuidade histórica entre os europeus e os povos dos outros continentes. Trata-se de um esboço histórico capaz de oferecer munição para atacar os inimigos de luzes e, em contrapartida, de propor um projeto de expansão européia capaz de implantar a vida civilizada em todo o planeta (MIRANDA, 2006, p.358).

Assumindo essa ideia de que os povos da América e da África encontram-se ainda num primeiro estágio de desenvolvimento e, por isso, são primitivos, Voltaire não admira o modo de vida destes povos. Seus costumes, valores e tradições são por ele menosprezados, pois não podem ser comparados com a cultura ocidental.

² Homem selvagem que, sem razão e sem indústria, termo usado pelo Rousseau, para falar do homem indígena ou africano, os quais não tinham compromisso com acumulo de bem, de conhecimento e das artes, que o povo europeu buscava com tanta necessidade. Já Voltaire usa esse termo para fazer uma crítica as ideias de Rousseau, para Voltaire (forma romanceada) é o mesmo que fazer uma fantasia da realidade.

Esse otimismo de Voltaire em favor do colonialismo cultural europeu não predominava somente na França. Na Alemanha, alguns anos mais tarde, Hegel gritava com mais fervura e hegemonia germânica. Segundo Balduino Andreola “nenhum outro filósofo justificou com maior eloquência preconceituosa o colonialismo cultural do que Hegel, nas aulas de Filosofia da História, na Universidade de Berlin” (ANDREOLA, 2002, p. 07). Convém acompanhar um pouco a visão que esse filósofo tem das culturas não européias.

Nas *Lições sobre a filosofia da história universal*, Hegel aborda a pobreza do espírito africano, dizendo:

O modo de ser dos africanos explica como é tão extraordinariamente fácil fanatizá-los. O reino do espírito é entre eles tão pobre e o espírito tão intenso, que uma representação que se lhes inculque basta para instigá-los a não respeitar nada, a tudo destruir (...). Quem quiser conhecer manifestações terríveis da natureza humana, as encontrará na África (HEGEL, apud ANDREOLA, 2002, p. 125).

Mas não é só na África que Hegel pensa encontrar esta pobreza de espírito e esta terrível natureza. Para ele, os índios da América do Sul são também claros exemplos de que a história universal dos gêneros humanos se limita a história da conquista do homem europeu. Quanto a isso Hegel afirma que “[...] ao chegarem os europeus, os aborígenes foram se evaporando ao sopro da atividade européia” e explica: “Estes povos de cultura débil perecem quando entram em contato com povos de cultura superior e mais apurada” (HEGEL, apud ANDREOLA, 2004, p. 124). A tese de Hegel justifica teoricamente a posição assumida pelos colonizadores que chegaram ao Brasil. Estes, pensavam estar diante de uma cultura considerada por eles “colonizadores”, como inferior, impuseram aos indígenas e africanos a cultura do silêncio. Conforme Kincheloe e Steinberg, isso significa dizer que:

Los grupos raciales, de clase social y de género que caían fuera de la norma cultural dominante eram relegados a uma cultura del silencio, y los monoculturalistas han interpretado erróneamente este silencio como una aquiescencia de las normas predominantes (KINCHELOE; STEINBERG, 1999, p. 28).

A citação de Hegel, de que os povos de cultura débil perecem diante de culturas superiores, representa essa interpretação arrogante de haver uma raça com cultura superior a outra. Mediante isso, pode-se dizer que houve uma aceitação hegemônica da cultura branca, européias em relação às demais. É seguindo esse pensamento que Hegel elabora um determinismo cultural sem precedentes, situando a Europa como sendo o berço da humanidade. Segundo ele, “a história universal se move para o ocidente. A Europa é absolutamente o término da história universal” (ANDREOLA 2002, p.126). Para ele, contudo, a Alemanha, a França, a Dinamarca e a Escondinávia representam “o coração da Europa” (ANDREOLA 2002, p.126).

Nesse sentido, se a história universal pulsa na Europa, todos os outros territórios devem ser iluminados por essa cultura. A tese básica é esta: ajudar os povos primitivos a explorarem todas as potencialidades que os europeus já desenvolveram, aproximando-os das formas de organizações mais evoluídas. Podemos ver assim nascer, principalmente no espírito germânico e Francês, uma tendência a postular regras universais, que regulam e sustentem suas relações com as sociedades da América e da África. Tais regras têm como conceito normativo o homem branco, burguês e europeu. O parâmetro normativo a que toda cultura deve recorrer, para superar o estado primitivo e chegar ao patamar da civilização, é o modo de vida europeu.

Essa visão, tanto de Voltaire como de Hegel, sobre o desenvolvimento histórico da humanidade, que coloca o europeu no topo desta evolução, ainda hoje nos parece familiar. Talvez, a única diferença seja o fato de que, a hegemonia cultural migrou também para o norte da América. Embora não seja nossa intenção abordar os efeitos dessa filosofia hegemônica, que teve origem no século XV e se justificou teoricamente no século XVIII, é salutar assinalar que a interpretação da história universal é feita, muitas vezes, por quem possui o poder econômico, podendo, a partir desse critério, ser entendido o motivo de uma determinada cultura ser relegada a uma cultura do silêncio.

A desigualdade entre os homens, assim como a hegemonia da cultura branca sobre as demais, foi construída ao longo da história da humanidade. Como podemos ver em 1755 é publicado o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Nessa obra, também chamada de *Segundo Discurso*, a intenção de Rousseau é mostrar, assim como sugere o título, quais são

as reais origens das desigualdades sociais e em que elas se fundamentam. Rousseau elabora uma análise do percurso histórico de desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões e estranha o resultado a que se chegou. Rousseau se nega a aceitar o esquema progresso igual a felicidade. Ele não acredita no poder redentorista da ciência e distancia-se enfaticamente das atitudes otimistas, racionalistas e progressistas da filosofia iluminista. Tal distanciamento crítico é feito com recurso a um suposto estado de natureza em que o homem, dispensado de todas as necessidades supérfluas, viveria livre e feliz.

Mas o que se pode ler nesse discurso em favor da questão aqui discutida? Rousseau como um filho do século XVIII se depara, assim como outros iluministas como Voltaire e Hegel, com a descoberta de outras formas de vida humana existentes no planeta e, dessa forma, ele precisa também firmar uma posição diante da diversidade cultural. Assim, o *Segundo Discurso*, ao representar uma radical oposição em relação aos costumes e valores defendidos pelos europeus, representa também uma avaliação crítica de culturas não européias que Rousseau procurou diagnosticar através de conversas e leituras com vários viajantes e naturalistas como Pedro Kolben, Franciso Coreal, Jean-Baptiste du Tertre, entre outros. Rousseau encontra nessas histórias a imagem do homem livre e feliz.

Porém, para analisarmos o entendimento de Rousseau em relação às culturas que vivem em estado Selvagem, é preciso antes clarear uma significativa diferença entre o homem selvagem e o estado de natureza, a qual o *Segundo Discurso* tem por intenção tratar. Em outras palavras, dos povos selvagens no qual Rousseau fala em notas do mesmo texto. Desse modo, o estado de natureza não é uma figura real, ou seja, não é empiricamente demonstrável. No prefácio do *Segundo Discurso* há uma passagem que depõe em favor desta ideia:

[...] não é de pouca monta o empreendimento de distinguir o que há de original e de artificial na natureza atual do homem e de bem conhecer um estado que já não existe, que talvez não tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e do qual é necessário, porém, ter noções exatas para bem julgar nosso estado presente. (ROUSSEAU, 1999, p.151).

Soletrando o ponto crucial dessa passagem, o conceito de selvagem serve para distinguir o que pertence ao homem por natureza e o que lhe é acrescido por

sua indústria. Assim, o selvagem funciona como conceito normativo de crítica ao estado social. Com isso, faremos a distinção entre o selvagem e os povos selvagens do qual Rousseau se reporta. O primeiro cuidado é o de não tomarmos os dois como sinônimos. O selvagem não pode ser identificado como pertencente a um grupo, pois representa o homem que vive solitário, sem estabelecer relações com os seus semelhantes. Em uma linguagem metafísica podemos dizer que ele pertence à esfera do ser. O homem original destituído de qualquer característica social, como a razão, por exemplo. Os povos selvagens já vivem em uma espécie de sociedade. Já são fatos reais. No entanto, segundo pensa Miranda, é possível afirmar que Rousseau “utiliza informações a respeito de povos da América e da África para construir essa imagem de homem primitivo.” (MIRANDA, 2006, p. 353). Uma interessante passagem do *Segundo Discurso* confirma essa ideia: “O homem selvagem aspira só o repouso e à liberdade, quer apenas viver e ficar ocioso [...]. O cidadão, ao contrário [...]; trabalha até a morte. Que espetáculo para um caraíba os penosos e invejados trabalhos de um ministro europeu!” (ROUSSEAU, 1999, p.242).

Nessa passagem, a menção ao modo de vida do homem selvagem é logo sucedida pela imagem do caraíba. É a simplicidade da vida destes povos que vai motivar as investigações rousseauianas, pois considera ele que tal simplicidade, que fundamenta a vida livre e feliz e que faz parte da essência humana, foi usurpada pela racionalização das sociedades modernas, ou seja, no processo de sofisticação social, pela ganância do poder e do dinheiro.

Rousseau dedica a maior parte das notas do *Segundo Discurso* para se reportar a exemplos dos costumes e valores dos povos selvagens, contrapondo tais hábitos culturais aos europeus, mas não para mostrar as ingenuidades do primeiro em relação ao segundo e sim para elogiá-los. Nesse sentido, Rousseau critica as expedições levadas a frente pelos europeus, pela maneira como eles descrevem o homem encontrado na América. Pensa o genebrino que esses viajantes só buscavam encontrar nestes selvagens o modelo europeu e, como tal busca foi frustrada, consideraram tal homem como defeituoso, pois não se enquadrava dentro do modelo civilizatório da Europa, ou melhor, não haviam atingido ainda o estágio de desenvolvimento do homem branco. Numa longa passagem, em nota de rodapé, Rousseau afirma:

Depois de trezentos ou quatrocentos anos que os habitantes da Europa inundam as outras partes do mundo e publicam incessantemente novas narrativas de viagens e relatos, estou persuadido de que os únicos homens que conhecemos são os europeus; até parece, pelos ridículos preconceitos que não estão extintos, mesmo entre os letrados, que cada qual, sob o pomposo nome de estudo do homem, faz apenas o dos homens de seu país. (...) Não abrimos um livro de viagens em que não encontramos descrições dos temperamentos e dos costumes, mas ficamos admirados de ver que pessoas, que descrevem tantas coisas, só disseram o que todos já sabiam, só souberam perceber, no outro extremo do mundo, o que nada teria impedido de observar sem sair de sua rua, e que os verdadeiros traços que distinguem as nações e atraem os olhos feitos para ver quase sempre escaparam aos seus (ROUSSEAU, 1999, p. 314).

A queixa de Rousseau nessa passagem se deve ao fato de que as pesquisas no campo da antropologia não avançaram quase nada. Disso ele já reclama na primeira linha do prefácio do livro. “o mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos parece-me ser do homem” (Rousseau, 1999, p. 146). Esse déficit da ciência produz uma visão muito distorcida sobre o gênero humano, que generaliza apressadamente os costumes e os vícios. Nesse campo, a cultura do negro, do índio, fica invisível. Seus traços são cobertos pela hegemonia da cultura branca e, sendo assim, os europeus não tem nada que aprender com os outros povos.

Para o filósofo a maior riqueza da humanidade é representada pela diversidade cultural. Porém, é preciso se questionar: será que tal diversidade não representaria uma forte justificativa para o reconhecimento da hegemonia cultural européia?

Em primeiro lugar o estudo do homem em Rousseau está relacionado com o estudo da moral. A preocupação central de Rousseau ao escrever o *Segundo Discurso*, é a questão em torno do problema da origem da ação moral. O autor entende que as questões de moralidade não podem ser derivadas do progresso científico. Com isso, o conhecimento dos distintos modos de vida, possibilita compreender os verdadeiros fundamentos da moralidade. Diz Rousseau; “veríamos nós mesmos brotar um mundo novo de sua pena e aprenderíamos assim a conhecer o nosso” (Rousseau, 1999, p. 317).

Rousseau se afasta do iluminismo de Voltaire e de Hegel para a fundação jurídica e política das sociedades modernas. No caso destes autores tais regras estavam apoiadas num conceito de homem europeu, considerado o modelo máximo de desenvolvimento da cultura. Dizendo de outra forma, as convenções precisam ter como referência normativa um conceito de homem para bem julgar as ações

humanas. Tal parâmetro normativo tinha o homem branco e europeu como exemplar. A tese básica tanto de Voltaire como de Hegel é que existe uma linha de continuidade entre os primitivos e os europeus.

Rousseau, porém, problematiza a existência desse elo. O fato de não considerar o selvagem como uma figura real, mostra que a aventura humana não pode ser examinada empiricamente. Isto significa dizer que os povos selvagens não estão no primeiro degrau de desenvolvimento e, portanto, não podem ser os atrasados dentro do percurso histórico da vida civilizada. É bem por isso que Rousseau “recorre a um hipotético estado de natureza, pois acredita que tal estado já não existe mais e que talvez nunca tenha existido” (Rousseau, 1999, p.151). Sendo assim, a história de desenvolvimento do homem não pode ver os selvagens da América e da África como exemplos de primitivismo histórico e considerar que devemos estender nossos empreendimentos científicos a todos os continentes. Numa passagem de nota do *Segundo Discurso*, o autor reclama dessa hegemonia cultural e da maneira com qual buscam civilizar os selvagens:

Várias vezes levaram-se selvagens a Paris a Londres e a outras cidades; empenharam-se em exhibir-lhes nosso luxo, nossas riquezas e todas as nossas artes mais úteis e mais curiosas; tudo isso sempre despertou neles uma admiração estúpida, sem o menor movimento de cobiça. (...) Passaram-lhe mil coisas diante dos olhos, procurando dar-lhes algum presente que pudesse agradar-lhes, sem que encontrassem algo com que ele parecesse importar-se (...); por fim, perceberam que, ao pegar um cobertor de lã, ele pareceu sentir prazer em envolver os ombros com ele. “Concordais, pelo menos”, disseram-lhes na mesma hora, “com a utilidade desse objeto?” “sim”, respondeu ele, parece tão bom quanto a pele de um animal.” Contudo não teria dito isso se tivesse usado uma e outra na chuva (ROUSSEAU, 1999, p. 325).

Enfim, para Rousseau é um erro supor que o progresso histórico da civilização européia deva ser parâmetro normativo sobre o qual as culturas devem se amparar. A crítica do *Segundo Discurso* mostra que esse progresso apresenta falhas irreversíveis e que somente pela educação de novas gerações, atentas a multiplicidades de experiências, é que podemos dar conta dessas falhas cometidas pela arrogância e pela falta de humildade. É esse um dos traços iluministas de Rousseau, pois ele acredita fortemente no poder emancipador da educação.

Para finalizar o segundo discurso, o filósofo contrapõe a hegemonia de uma cultura européia sobre as outras. A ironia filosófica com a qual ele ataca os árdios

defensores da hegemonia cultural européia é prova de que ele não acreditava que esse tipo de cultura poderia servir de bom exemplo para a humanidade e sua proposta consiste em rever esses padrões de comportamento, tomando como referência a diversidade cultural. No entanto, será que nós já conseguimos superar este comportamento colonialista? Qual é o parâmetro normativo cultural hoje?

Com essas reflexões de base filosófica, conclui-se que poderemos hoje desenvolver um bom trabalho educacional em reservas indígenas, quando realizarmos um aprofundamento desses autores. O domínio dessa compreensão pode nos auxiliar a desenvolver um trabalho de gestão diferenciada na educação indígena.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

No Brasil a educação indígena teve seu início com os Jesuítas e sua catequização. Contudo, a corte Portuguesa temendo perder seus poderes, devido à influência dos jesuítas sobre a colônia, expulsa os mesmos de nosso país. Aqui tem início o encontro entre “mundos diferentes,” “mundo dos donos da casa e o mundo dos visitantes”. “O povo nativo e o povo latino. O mundo dos conquistados e o mundo dos conquistadores” (VIEIRA, SOFIA, 2007, p.33).

Desde o século XVI no Brasil, a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários Jesuítas aos positivistas do serviço de proteção aos índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios aos brancos, fazer com que eles se transformassem, diferentes do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidade e culturas diferentes.

Atualmente, o quadro geral da educação indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia, que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais, que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a construção do saber dos indígenas.

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país. Exigem das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismo, do qual estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, a fim de que sejam respeitadas em suas particularidades.

Até 1988 a Legislação era marcada por esse viés integracionista. Contudo, a nova Constituição Federal de 1988, inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, libertando-as das tutelas do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A constituição assegurou ainda o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado por vários textos legais, da Constituição Federal de 1988, são-lhes restituídas suas legítimas prerrogativas de “primeiros cidadão do nosso imenso Brasil”.

Um grande avanço para a educação indígena foi as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena que foram aprovadas em 14/09/1999, por meio de parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena.

Outro documento importante, lançado recentemente foi o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, dessa forma, melhorar o ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

2.1 Um Breve Contexto do Processo Histórico da Reserva da Serrinha no RS

A ocupação da região norte do Rio Grande do Sul foi um processo que apresentou muitos conflitos entre indígenas e colonos pelas terras. Conflitos estes existentes até os dias atuais.

No final da década de 30, com a chegada de colonizadores italianos e alemães procedentes das chamadas “colônias velhas”, sentiu-se por parte dos governantes da época, a necessidade de ceder o território indígena para os colonos italianos e os

alemães se instalarem, pois não disponibilizavam de terras suficientes. As “colônias velhas” estavam saturadas e os descendentes tinham famílias numerosas. A saída era migrar para outras regiões, que ainda tivessem possibilidades de terras desocupadas. No norte do Rio Grande do Sul, haviam 100 mil hectares de terras consideradas próprias para as atividades agrícolas, mas eram de propriedade dos índios.

Dentre todos os conflitos ocorridos envolvendo colonos e índios no estado do Rio Grande do Sul, relacionados à disputa pela terra, o de Serrinha foi o que teve maior repercussão. Considerando o número de famílias envolvidas, tanto da comunidade camponesa quanto da indígena; o número de propriedades rurais; as peculiaridades das famílias camponesas nele inseridas; a demora na solução do problema; os vários movimentos de pressão, ora contra a Funai, ora contra o governo do estado; o envolvimento de entidades e instituições (partidos políticos, igreja, sindicatos, prefeituras), o conflito da Serrinha tem atraído a atenção da comunidade regional e estadual (CARINI, 2005, p.14).

As terras da Reserva da Serrinha foram demarcadas em 1908. Na época, elas ainda pertenciam ao município de Nonoai, mas a efetiva demarcação ocorreu em 1941, pelo governador do Estado Sr. Cordeiro de Farias, que passou a administração da reserva da Serrinha para o Governo Federal para o Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Porém, retirou uma parte desta terra e destinou-a para a criação de um Parque Florestal (6.624 hectares), para mais tarde arrendá-las aos colonos.

Leonel de Moura Brizola, governador na época, seguindo esta mesma política de expropriação das terras indígenas, em seu governo, retirou 3.665 hectares dos 4.666 hectares que os índios ainda possuíam e assentou os colonos. No entanto, em 1965 ocorreu a expropriação do restante das terras indígenas e a definitiva expulsão dos índios de suas terras da reserva da Serrinha. A Diretoria de Terras do Estado doou para os colonos o contrato de compra e venda da terra, legitimando a posse de suas parcelas.

Fica evidente que a colonização foi responsável pela retirada dos índios de seu habitat, ou seja, do ambiente em que viviam desfrutando da caça e pesca e da coleta. O índio era visto pelos governos como entrave na economia e no

desenvolvimento da região, já que a colonização era necessária para tornar as terras produtivas e economicamente valorizadas.

Em 1988 a Constituição Federal devolve ao índio o direito a posse das terras que outrora eram suas. Entre estas terras destinadas a devolução eram as pertencentes a reserva da Serrinha/RS.

Mediante esse direito, assegurado na constituição, os índios, contudo, não receberam suas terras de imediata devolução, precisaram lutar por seus direitos, fazendo manifestações e mobilizações. A primeira tentativa foi em 1993, que não teve muito sucesso, devido a pouca mobilização dos indígenas. Segundo Carini, “a retomada das terras da reserva de Serrinha pelos índios a partir de 1993, estabeleceu um ambiente de total intranquilidade na região”. (CARINI, 2005, p. 17).

Em 1996 os indígenas, realizaram a segunda tentativa de retomada das terras, e desta vez estavam organizados. Porém, somente em 2004 iniciou o processo de retirada dos colonos e de devolução das terras aos indígenas. Apesar da maioria dos colonos terem sido indenizados, esse processo ainda não está concluído e o seu desfecho é imprevisível. Esse processo só fez aumentar o conflito entre brancos e índios. É nesse contexto que a educação escolar está inserida.

2.1.1 A educação indígena da reserva da Serrinha/RS

Diante desse processo histórico e conflitante, a educação da reserva da Serrinha sempre esteve pautada nessa discussão, com uma realidade ímpar, pois até então as escolas da reserva tinham em seu contingente uma clientela escolar dos alunos sendo de origem italiana, e uma pequena parcela de outras etnias.

Com a retomada das terras pelos indígenas, formou-se uma comunidade mista de colonos e descendentes indígenas, convivendo na comunidade e conseqüentemente nas escolas, como afirma Carini: “os desacertos começaram nas escolas – atendimento às crianças indígenas, questão do professor bilíngüe, integração entre crianças brancas e indígenas” (CARINI, 2005, p.75) as quais entraram em grande conflito na época, devido ao choque cultural e os ressentimentos causados pela disputa da terra.

Assim o sistema educacional tornou-se um lugar de desavenças entre colonos e índios, devido ser na instituição escolar o local de grande convívio comunitário entre ambos. A escola foi palco de grandes discriminações tanto de índios como dos não índios, conforme relatos abaixo:

-Na escola Estadual do Alto Recreio (Município de Ronda Alta), atualmente escola indígena Fag Kavá, ocorreu um conflito entre os professores brancos e indígenas, com intervenção, inclusive, da 39ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Carazinho. A comunidade indígena, juntamente com suas lideranças, acusava os professores brancos de discriminar os alunos indígenas, sendo assim alguns professores brancos foram afastados da escola, os quais passaram a ministrar aulas para alunos brancos em residências particulares dos professores.(fatos extraídos de livro ata da escola Fag Kavá). Nessa escola professores índios assumiram as turmas e a administração da escola.

-Na escola Estadual 14 de Abril no Capinzal (Município de Constantina), atualmente escola Indígena Tãnhe Kregso, em reunião com a comunidade e liderança indígena, com a participação também da 39ª CRE de Carazinho, e conselho tutelar da comunidade de Constantina, a comissão de agricultores acusa as crianças indígenas de serem transmissoras de doenças, como sarna e piolhos, aos alunos brancos (livro ata da escola Tãnhe Kregso).

Atualmente na Reserva da Serrinha, as escolas indígenas têm somente alunos indígenas, mas ainda há muitos professores brancos que atuam nessas escolas, devido os indígenas não terem formação específica para atuar na educação.

As políticas públicas municipais que compõe a Reserva, não têm políticas educacionais para a educação indígena, sendo assim, poucos foram os cursos e formação na área da educação indígena. Teve apenas um curso para o magistério indígena, organizado pela 39ª CRE de Carazinho, no Capinzal e uma formação para a educação indígena realizada pela UPF (Universidade de Passo Fundo), também desenvolvida pela 39ª CRE de Carazinho.

Mediante a pesquisa (entrevistas e visitas às escolas indígenas) verificou-se que as escolas apresentam uma educação pouco qualificada e mal estruturada, são bastante precárias tanto na questão de estrutura física, quanto na pedagógica e literária. Na observação de algumas, presenciou-se um ensino tradicional de forma

bem mecanizada e repetitiva, com repasse de conhecimento e com pouco trabalho em relação à cultura indígena. Uma educação sem compromisso com aprendizagem do discente. Uma “educação bancária” como diz Paulo Freire, em que os alunos são vistos como “folhas em brancos” a serem preenchidas, ou “bancos” onde depositamos dinheiro, e quando necessitamos dos valores, “aplicamos as provas” e retiramos o que o aluno aprendeu. Em outras palavras, um ensino que tem como concepção o repasse de conteúdo de forma estática e compartimentada, ou seja, em “gavetas” onde o conhecimento é guardado de forma fragmentada.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para o qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p.59).

Na maioria das escolas constata-se a presença de professores indígenas com pouca formação. Em algumas delas, sem formação alguma, isso porque são professores indicados pelas lideranças indígenas. Outro grande problema, encontrado na maioria das escolas, refere-se ao não comprimento do horário de trabalho pelos docentes. A frequência escolar dos alunos muito comprometida, um ensino em ciclo, o qual dificulta a aprendizagem dos alunos. Outras escolas completamente abandonadas sem o mínimo de estrutura física para o seu funcionamento.

Nota-se também nessa pesquisa a grande demanda do aluno indígena para estudar fora da reserva nas escolas da sede dos municípios como: Engenho Velho e Ronda Alta. Quando entrevistados, alguns alunos e pais responderam: “os meus filhos não aprenderam a ler na escola indígena só sabem copia” (Antonio Cassemiro, indígena morador da Reserva da Serrinha). Assim como este, muitos são os depoimentos de uma educação de má qualidade nas escolas indígenas.

Os alunos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Em seus relatos discorrem da falta de comprimento dos horários pelos professores e o descompromisso dos mesmos em relação à aprendizagem do aluno.

Entre professores indígenas, que atuam na reserva, constatou-se que a maioria tem pouca formação específica, e um somente com formação a nível de Ensino

Médio. Os docentes que atuam na reserva da Serrinha tanto indígenas como brancos, fazem críticas as políticas públicas estaduais e municipais em relação a educação indígena. Os professores sentem-se desmotivados, sem a devida valorização. Em alguns casos as escolas da reserva servem como “castigo político” para aqueles professores que representam partidos contrários aos dos que estão no poder. Acrescentam ainda como dificuldade, a infrequência dos alunos, a evasão e a falta de interesse da família pela aprendizagem escolar dos alunos indígenas. Além disso, criticam a pouca participação da comunidade indígena na comunidade escolar, bem como a dificuldade de compreensão linguística dos alunos indígenas em relação aos professores brancos, devido a língua materna, uma vez que a maioria dos professores brancos não fala o kaingang.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

“A implantação de políticas públicas de gestão dirigidas a segmentos sociais específicos, tais como, afro-descendentes, índios e pobres, tem inflamado sobremaneira o debate acadêmico e político nos últimos anos” (SECCHI, n.05, p.01). Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a pluralidade cultural e a multiculturalidade foram eleitas como um dos temas transversais dentro de uma perspectiva intercultural que alcançam grande relevância social educacional. Assim, também a elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, como política de gestão que atendam a esses novos movimentos sociais, promovendo o respeito às diversidades culturais, que buscam uma maior inclusão de pessoas no processo educativo e social, propondo uma convivência democrática entre diferentes grupos de culturas diferenciadas.

A relação entre a cultura indígena e as políticas públicas educacionais é peça chave para que a cultura seja compreendida como modo de vida, perpassando assim a totalidade das relações sociais. Isso gera uma transformação das estruturas impostas pela cultura dominante, visando uma mudança de pensamento dos sujeitos em questão para uma possibilidade democrática e emancipatória do ser humano.

Qualquer ação política que vise uma inclusão tem que levar em consideração a diversidade e o respeito entre as culturas, essa precisa ser reafirmada como possibilidade de emancipação do sujeito.

Quando partimos dos educadores e de sua condição de sujeitos sociais, culturais, identitários, corpóreos, éticos. os conhecimentos e as posturas pedagógicas são outras, adquirem outras dimensões, os educadores(as) se descobrem também sujeitos sociais, culturais, humanos. Ai será possível pautar as relações escolares por posturas humanas. Será possível elaborar um currículo onde os conhecimentos não sejam alheios á experiências existenciais dos educandos (ARROYO, 2000, p.48).

Na educação indígena essa política da valorização da diversidade colabora no sentido do respeito as origens das culturas em que estão inseridos, levando em

conta o seu entrelaçar com as políticas públicas atuais, a fim de promover a inclusão e a emancipação dos seus sujeitos na busca de um futuro melhor na comunidade indígena. O ponto para essa tomada de atitude é a emancipação desse sujeito, que se pauta na dialogicidade, como parte integrante de um processo de compreensão de suas realidades, passando a comprometer-se com a sua transformação, tanto escolar como comunitário da reserva da Serrinha. Nesse sentido, a política do respeito à diversidade redirecionou o discurso pedagógico, que reconhece a pluralidade e traz a exigência de educar aceitando o outro em sua alteridade, na qual a visão do outro deve ser pensada como possibilidade de interação.

A implementação de propostas educativas baseadas em caráter compensatório não resolve os altos índices de repetências e evasão escolar registrados, pois o aluno precisa ser sujeito de seu conhecimento e não apenas um mero espectador do processo escolar. Já a teoria de construção de conhecimento, que respeita as diferenças culturais no processo ensino e aprendizagem, traz elementos significativos à situação educativa. Os currículos escolares pecam na hora de definir a cultura legítima, pois não privilegiam os conteúdos culturais trazidos pelos alunos e pela comunidade escolar indígena.

Na educação indígena as políticas públicas devem ser compreendidas como parte integrante do plano de vida de um povo ou comunidade, com projetos educacionais de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe a participação indígena em todas as suas fases como: definição das prioridades, elaboração e busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação e registros.

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e, como tal, deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às comunidades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (Decreto nº 1.904/96 que institui o PNDH). As escolas localizadas nas terras indígenas poderão ter direito ao pleno acesso aos diversos programas, que visam ao benefício da Educação Básica, se forem consideradas na sua especificidade. Isso poderá se concretizar por meio da criação da categoria Escola Indígena nos respectivos sistemas de ensino.

3.1 Políticas Educacionais da Reserva da Serrinha/RS

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isso porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p. 147).

Atualmente, as políticas educacionais existentes na reserva da Serrinha apresentam uma política compensatória e alienante, onde o paternalismo está presente, associado ao clientelismo partidário. Nesse cenário, os municípios (Constantina, Três Palmeira, Engenho Velho e Ronda Alta) ainda não definiram uma política educacional específica para a educação indígena da Reserva da Serrinha. Já na 39ª CRE de Carazinho, as políticas educacionais para a educação indígena baseiam-se na esfera federal. Mediante essa realidade, não temos uma política educacional, específica para a educação indígena da Reserva da Serrinha. Por que será? Os indígenas serão a realidade destes municípios, principalmente do Engenho Velho, da qual 53% de sua área é indígena.

A falta de um modelo de desenvolvimento educacional acarreta em políticas de baixa eficiência voltada apenas para o alívio da pobreza. No campo educacional, seriam fundamentais políticas públicas para diminuir a desigualdade, visando combater o insucesso escolar e eliminar qualquer forma de discriminação entre brancos e índios ou vice e versa.

Para ser sustentável, uma comunidade global deve situar as suas necessidades comunitárias no contexto histórico- mundial que as envolve. Isso significa compreender não somente como essa comunidade se integrou no contexto dos processos e das relações globais (como os mercados instituídos), mas também como é que seus membros se podem empoderar a si através desse mesmo contexto.((TEODORO, 2001, p. 153).

Poucas são as experiências desenvolvidas no âmbito de políticas educacionais para a reserva que questionem a monoculturalidade e que procurem tornar-se um espaço privilegiado de comunicações interculturais, no sentido de abrir

canais de participação da comunidade indígena. A abertura dessas vias se pauta na interlocução com as administrações públicas, com base em parcerias e projetos de desenvolvimento local, reafirmando a possibilidade de criação de territórios educativos. A educação intercultural permeia não somente nas práticas explícitas desenvolvidas na escola, mas também nas relações interpessoais, pois abre possibilidades para o diálogo entre saberes culturalmente diferentes. Esse espaço de diálogo poderá vingar mediante o entendimento das autoridades que nenhuma cultura é completa. Portanto, uma das tarefas da educação passa a ser a construção de um espaço de pluralismo cultural que possibilitem aos indivíduos oportunidades iguais de vida digna.

As políticas educacionais vinculadas ao longo da história da educação brasileira têm o intuito de efetivar propostas ideológicas baseadas nas concepções de sociedade, oriundas dos povos europeus, ou seja, de homens brancos. A busca pela efetivação desses interesses na maioria das vezes econômicos e políticos, revela o grande descaso com a educação pública brasileira principalmente com a educação indígena, e o desinteresse das autoridades em relação à cultura indígena, tem sua origem deste o período da colonização, e se arrastam até o momento atual.

Tanto a Constituição Brasileira como a LDB 9394/96, asseguram o direito a uma educação indígena diferenciada. Cabe ressaltar, nesse sentido, porém que tais reformas educacionais encontram sérios problemas de implantação na prática cotidiana de algumas escolas, assim como trazem no corpo de sua proposta alguns problemas de coerência.

Diante da leitura atual que fazemos do cenário educacional em nosso país podemos reafirmar a proposta da LDB que uma educação indígena diferenciada e intercultural, deve estar centrada na recuperação de suas memórias históricas, na valorização de sua línguas e ciências, acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade indígena e não-índia. Obsoleta, porque a realidade social, cultural, histórica e política em que vivemos tornou o acesso à informação muito dinâmico, ou seja, a todo momento entramos em contato, de modo informal, com os mais variados tipos de conhecimentos e informações. O que ocorre, no entanto, é que perante a crise de valores que vivemos não sabemos direito como nos guiar diante da pluralidade pedagógica existente, em negação a um modelo fechado e vertical de ensino. A escola, nesse sentido, passou a ser o lugar por

excelência que nos orienta, direciona, aponta caminhos. O problema é que a distância entre a percepção da mudança e a real mudança é muito longa, da mesma forma acontece com a distância entre a teoria e a prática.

CAPÍTULO IV

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

O ministério do Meio Ambiente, por meios de Projetos como PDPI (Projeto Demonstrativo do Povo Indígena) propôs rever essa sistemática e optou pela formação de homens e mulheres indígenas, com o objetivo de gerirem projetos voltados para o seu fortalecimento cultural. Surgiu então vários temas, em relação à educação, entre eles o programa de formação de gestores indígenas. Isso veio romper com processos de dependência indígena construída historicamente, pela falta de controle sobre o ingresso de recursos nos sistemas culturais indígenas. Esses gestores foram capacitados para diagnosticar necessidades, elaborar projetos, acessar financiadores, executar as ações e avaliar seus resultados. Dessa forma houve avanços significativos, foram de forma qualitativa e quantitativa na almejada construção do protagonismo indígena. Esse programa também serviu como uma ferramenta estratégica orientada para a afirmação dos direitos indígenas, para o respeito pela diferença e pelo convívio pacífico entre povos de culturas diferentes.

Contudo, as escolas indígenas possuem características próprias e sua gestão também precisa de maior grau de complexidade e comprometimento do gestor. Por isso, a perspectiva de escola indígena que almejamos poderá ser possível quando as relações democráticas emergirem outra visão educacional, comprometida com uma organização capaz de gerir o paradigma de uma educação voltada para a construção de um indivíduo que tem suas peculiaridades culturais de um povo socialmente excluído pelo poder.

Em consequência das poucas teorias desenvolvidas sobre a gestão da educação indígena, mais especificamente na reserva da Serrinha, que visem abrir canais de maior participação da comunidade, que busquem uma maior autonomia da escola, com características éticas e políticas próprias, atendendo a uma educação específica para a escola indígena, gerando assim uma gestão educacional mais comprometida com a comunidade que está inserida.

A escola é o lugar onde entramos em contato com o conhecimento formal, com conceitos que nos inserem no mundo, ou seja, o lugar onde as atividades e as ações voltadas para produção do conhecimento são planejadas, executadas e avaliadas. Na escola indígena além destes conhecimentos também temos o diferencial que é a cultura da comunidade, sua língua, seus costumes, suas ciências, suas “metades tribais”, sua história e rituais. Dentro desta realidade da educação indígena, a escola precisa redimensionar a sua proposta político-pedagógica e centrar-se na formação de cidadãos autônomos que promovam uma reflexão crítica sobre a educação indígena. Parece-nos ser esse o caminho para a reestruturação da escola indígena, democrática e participativa, a necessidade da comunidade da reserva, que clama por princípios e valores de construção cidadã e coletiva. Como é necessário diminuir a distância entre a teoria e a prática, entre a vontade e a ação, parece que a caminhada da escola indígena em busca desse novo modo de ser, passa necessariamente pela gestão escolar diferenciada das escolas indígenas e pelas políticas educacionais.

A escola representada pelos seus sujeitos é seduzida a empreender um novo modo de gerir e organizar a instituição escolar indígena, assim como o processo pedagógico que lhe dá a legitimidade enquanto instituição de ensino.

É nesse sentido que parece ser necessário uma retomada dos princípios e conceitos que orientam, mesmo que de forma inconsciente, a nossa prática pedagógica e problematizá-los. Vislumbrar novos modos de gerir a escola a fim de que dê conta das necessidades reais de nossos alunos indígenas, através de uma proposta educativa articulada com as políticas públicas de educação indígena. Essa reestruturação passa necessariamente pela concepção que temos do processo histórico cultural brasileiro, educação indígena, gestão escolar, na tomada de decisões a respeito das ações a serem implementadas. Parece ser nesse sentido que uma educação voltada para a formação do cidadão e para a “reflexão crítica” passa necessariamente por empreendimentos que dizem respeito a um projeto educativo a nível de políticas educacionais e do modo como esse processo será gerido dentro da escola.

4.1. Gestão Educacional

Primeiramente precisamos fazer uma compreensão entre gestão escolar e gestão educacional: Gestão educacional engloba a macro esfera da educação, ou seja, as esferas Federais, Estaduais e Municipais, como por exemplo: Ministério da Educação (MEC), as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) as Secretarias Municipais de Educação (SMEC).

A gestão escolar fica no âmbito da escola e suas finalidades. Atua na escola diretamente no campo pedagógico, administrativo, financeiro e, em, particular a comunidade escolar. Quando esses campos da gestão escolar são conduzidos de forma participativa ocorre a “Gestão Escolar Democrática” como nos coloca Barbosa “A gestão escolar implica que a comunidade e os usuários das escolas sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais.” (BARBOSA, 1999, p 219).

A gênese da gestão fundamentou-se na teoria das organizações coletivas, tendo como objetivo dar novas estruturas à escola. Em sua essência, gestão significa “ato de gerir”, administrar, dirigir, reger, gerenciar. Numa perspectiva inovadora, gestão escolar é compreendida como processo de coordenar a escola numa ação colegiada entre os “atores internos e externos” da mesma. Este processo não pode ser compreendido como um espaço de condicionamento ou doutrinação, mas um espaço que propicia a interação. Para que esse processo se efetive é necessário gestores que projetem um modelo de gestão compatível com a realidade, projetando uma nova concepção de gestão para o futuro. Para reger esse processo o gestor precisa ter conhecimento pedagógico educacional, caso contrário é de se esperar a existência de uma relação fraca entre o conhecimento geral sobre o comportamento administrativo e as ações para tornar eficazes a organização escolar. Enfim, gestão é um processo de administrar coletivamente o coletivo, “ninguém possui verdadeiramente o poder, ele surge entre os homens que atuam em conjunto e desaparecem quando eles se dispersam” (HABERMAS, 1990, p.108).

Outra compreensão sobre gestão educacional para nós educadores é a reflexão realizada no livro de Heloisa Luck sobre Gestão Educacional que nos remete a uma análise referente à mudança de visão mediante as concepções de administração escolar e gestão. Isso não significa reduzir a administração a “nada” e valorizar somente a gestão. A grande questão paradigmática está em discernir entre uma e outra e ter clareza que a gestão vem não para anular a outra, mas sim para

superá-la em sua maneira de ser aplicada. Pois a administração, busca por resultados imediatos, a centralização do poder, a “competência,” a burocratização, acima de tudo a qualidade total. Além disso, fundamenta-se nas teses neoliberais na lei do mercado, no individualismo, e promete transformar a escola em uma empresa lucrativa, um paraíso de realizações, mas nega suas questões: históricas, políticas e sociais. As diferenças encontradas nas mesmas são tratadas como problema, não respeita o coletivo e nem a perspectiva de inclusão social da escola.

A Gestão Educacional, tanto no sentido macro e micro da educação, é vista como um espaço de gerenciamento de conflitos onde convivem interesses diversos. Essa pluralidade de perfil pode se constituir em riquezas, no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para uma implementação de gestão democrática. Para tal, é necessário o envolvimento da comunidade escolar no sentido de buscar um projeto educativo com base na gestão democrática e na inclusão social. Esse projeto precisa ser estruturado com exigência da democratização, do acesso e da permanência de todos na escola. Isso fará emergir novas relações de trabalho, socializando o poder e construindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. É assim que a gestão vem superar a administração sem negar o que de bom ela têm e fez até agora na educação, pois os bons processos de gestão têm como base os bons processos da administração. “O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e resultados” (LÜCK, 2006, p.76). Mediante isso não basta apenas trocarmos as denominações para ter bons resultados na escola, precisamos com urgência mudar nossos significados em relação à gestão e aplicá-los na prática.

Este é o nosso desafio, dar um salto a favor e na direção de superar essa realidade. Olhar a escola, olhar a educação como uma das possibilidades de transformação social. E sonhar... Coletivamente como o grande educador pernambucano Paulo Freire, na esperança e no compromisso “de refazer esse país, torná-lo sério, democratizá-lo e assim defender a vida construir o sonho e viabilizar o amor” (FREIRE, 1996, p. 56). Construindo assim uma gestão partilhada onde o respeito a diversidade cultural seja algo concreto do dia a dia da escola e conseqüentemente da comunidade indígena, que a mesma está inserida, a fim de

proporcionar uma melhoria de qualidade de vida a população da reserva e conjuntamente com a população Engenhovelhense.

4.2. Construindo um novo paradigma de gestão para a educação indígena da reserva da Serrinha

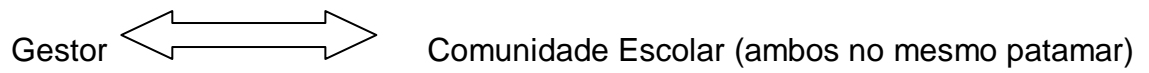
Na construção de um novo paradigma de gestão, há necessidade de superar a concepção hierarquizada de poder, das relações verticais que se estabelecem nas organizações. Esse fato é incompatível com a intersubjetividade, concebida como relação entre sujeitos iguais e autônomos. Precisaria estabelecer relações circulares, situando diferentes esferas de poder na horizontabilidade das relações intersubjetivas, tendo como eixos a cooperação e a construção coletiva.

Até recentemente, buscava-se transplantar para dentro da escola, a teoria e os processos de gestão burocrática adotadas pelas empresas. Estes modelos (como fordista e taylorista) apresentam uma estrutura funcionalista e seu eixo principal é o poder, fundamentado nos princípios de eficiência e eficácia voltada para a produtividade em série e a economia de produção em escala. Priorizam-se as rotinas, não havendo lugar para os riscos e conflitos. Os meios se sobrepõem aos fins. O organograma é piramidal, em cujo topo está o poder e, na base o dever. Os espaços físicos são compartimentados, burocratizando as relações e alimentando a cultura individualista do tarefismo e da coisificação. O perfil desse dirigente se apóia nos princípios do autoritarismo e da competência técnica nessa escola, onde não há projeto nem objetivos coletivos.

A gestão da escola cidadã requer a reconstrução do paradigma de gestão para além da cidadania positivista. Para isso, precisa ter suas raízes na especificidade do ato pedagógico dialógico e intersubjetivo. Requer a construção de práticas pautadas nos processos democráticos de gestão, novas concepções e novas formas de pensar e fazer as coisas. É mediante essas concepções que pensamos a gestão da

formação continuada dos professores indígenas como parte principal de uma política de gestão democrática para a educação indígena.

Processos horizontais de gestão:



CAPÍTULO V

POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE GESTÃO DIFERENCIADA DAS ESCOLAS INDÍGENAS DA RESERVA DA SERRINHA

Infelizmente de geração em geração a discriminação do homem pelo homem, quer seja por sexo, raça, cor, etnia, procedência, origem, religião, idade, classe social ou deficiência física, continua. Somente quando o homem puder olhar para dentro de si e perceber que não há resquícios de ódio, de orgulho, de egoísmo, quando o homem olhar para seu irmão com total transparência e dignidade vendo-o como um indivíduo em igualdade de condições começará então um profundo processo de transformação na sociedade (Paulo Paim, 2003).

Mediante essas considerações pretende-se tecer uma proposta de gestão diferenciada das escolas indígenas da reserva da Serrinha. Proposta essa que venha atender a interesses contrários das tradicionais práticas de administrações escolares, pautadas sobre políticas públicas educacionais atuais. O que necessita estar na pauta principal dessa proposta de educação é que atenda ao interesse local. É neste espaço que poderão ser tomadas medidas, em favor de elementos oriundos da cultura indígena, os quais tem padecidos longamente através da história, à margem da miséria e sofrem o abandono por parte das autoridades e governantes.

A importância da **dialogicidade**, embora desgastadas nos discursos dos políticos, contém elementos que podem romper com as normas estabelecidas pela racionalidade indolente, de que os educadores, legisladores de políticas públicas, são os únicos detentores de conhecimento no campo educativo. É através do diálogo que podemos construir uma gestão democrática que tenha como base o fortalecimento das relações interpessoais entre a comunidade e a escola indígena.

Quanto mais a sociedade contemporânea se desenvolve no que diz respeito aos aspectos técnicos e científicos, mais ela se mostra incapaz para o diálogo. Nessa condição, a sociedade contemporânea inviabiliza as possibilidades de relações dialógicas. O que em Hermann “significa não tomar o diálogo em seu sentido mais exigente, ou seja, aquele diálogo próprio do modo da hermenêutica filosófica se estruturar, que busca a espontaneidade viva do perguntar e responder, do dizer e deixar dizer” (HERMANN, 2002, p. 90).

Essa incapacidade para o diálogo é identificada por Gadamer como vários tipos de diálogo, mas ficaremos com as colocações do autor referente ao “diálogo pedagógico”. Ao se referir a esse diálogo, localiza especificamente a relação professor e aluno. Chama a atenção para a forma mais remota de diálogo que se encontra na dificuldade que os professores apresentam em manter relações dialógicas com seus alunos. Nesse contexto, o que se procede segundo Gadamer, é que “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2002, p. 248). Vista por essa ótica “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor. Sendo ele o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade vira um monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2002, p.248). Nessa perspectiva que entramos em contato com a reflexão gadameriana onde a sociedade contemporânea revela-se incapaz para o diálogo e a comprovação disso cada vez mais presente em nossa realidade educacional e familiar, onde as pessoas não mais dialogam, onde a violência tomou conta dos grandes e pequenos centros urbanos. A agitação da vida moderna nos deixa a mercê de um isolamento de diálogo e relações interpessoais, o preço que pagamos por essa busca constante de processo e acúmulo de bens gerada por um sistema capitalista e excludente da sociedade atual.

Paulo Freire também defende o diálogo na formação do ser social e atuante da sociedade. “Não há comunicação sem *dialogicidade* e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Como ouvir o outro, como dialogar, se não ouço a mim mesmo” (FREIRE, 1995, p. 74-76). Para a educação Indígena, também o diálogo é fundamental, já que a linguagem é o que o índio da reserva da Serrinha atualmente tem de diferente dos não índios. Mediante culturas e linguagens diferentes temos que ambos nos abrir ao diálogo para buscar uma convivência pacífica e harmoniosa entre índios e não índios.

Outra compreensão é a **interculturalidade**, que impõe reflexões sobre conceitos como cultura, identidade, reconhecimento intercultural, multiculturalidade e pluralidade, que por meio de concepções diversas, “enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especialmente, a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p.17). Esse debate cada vez mais se afirma numa

perspectiva epistemológica, que ao tematizar as realidades diversas no âmbito da cultura, contribuem com “processos de elaboração e significação nas relações intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de éticas, de gerações de gênero, de ação social” (FLEURI, 2003, p.17).

O conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultural busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na media em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais (VIEIRA, 2001,p.118)

Nota-se, portanto, que o esforço temático de uma proposta de formação intercultural é fundamental na educação indígena, uma vez que o tema concentra-se na busca de iniciativas que valorizem o respeito às identidades próprias e a convivência entre as diversas culturas, numa perspectiva de cooperação, a qual leve em conta as diferenças, as diversidades e as singularidades. Acolhidas a existência de diversas identidades culturais, os estudos interculturais acabam por refletir, respeitar e legitimar as especificidades de cada cultura. Essa perspectiva, “busca o diálogo entre as culturas, acredita no aprendizado mútuo por meio do diálogo cooperativo” (ROUANET, 1997 apud VIEIRA, 2001, p. 120).

Não podemos pensar numa proposta sobre a educação indígena sem termos a compreensão referente aos conceitos sobre a interculturalidade, mediante as estruturas monológicas da sociedade contemporânea, possibilitando a realização de um processo educacional intercultural que tome como prioridade o diálogo entre as diferentes culturas. O que num sentido mais específico, está ligado à preocupação formativa onde o diálogo mediado pelo silêncio e pela escuta, inclua eticamente o outro.

“Há diálogo quando “algo novo” veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria de mundo” (GADAMER, 2000, p.134). É com essa reflexão em torno do diálogo, que Gadamer justifica sua filosofia hermenêutica e abre caminhos para as relações e a educação intercultural que pode ser priorizada na educação indígena. A presença de uma **Autoridade Partilhada**, a

qual é o processo de decisão a ser tomada dentro de uma escola indígena, exige a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção e funcionários) e, além disso, também a participação das lideranças indígenas, visando assim o bem da comunidade como um todo.

Para isso, é importante a presença do Conselho Escolar na escola indígena, o qual seja representado por todos os segmentos da escola citado anteriormente. Esse conselho tem como principal função auxiliar a equipe diretiva da escola a, **planejar, coordenar e executar** o aspecto administrativo, financeiro e pedagógico da instituição escolar. “Toda a comunidade escolar indígena poderá estar a par e também poderá opinar a respeito dos recursos destinados às escolas para que os mesmos sejam utilizados em investimentos voltados para as necessidades básicas da escola” (PPP das Escolas Estaduais Indígenas/RS, p.6).

A escola pode ser um espaço coletivo de construção de direitos e de deveres, da ética, dos valores, da cidadania, da responsabilidade e do exercício da democracia participativa nas tomadas de decisões, de diálogo, de justiça e de igualdade. A comunidade escolar indígena pode escolher a sua equipe diretiva, com eleições diretas de uma equipe diretiva com proposta de trabalho voltada aos interesses da comunidade tribal local. A comunidade escolar indígena poderá criar espaço na instituição para o resgate do acervo da história da comunidade tribal a qual a escola está inserida, para resgatar sua cultura e manter a sua transmissão de geração a geração. O gestor é convidado a refletir e dialogar com a comunidade, levando as necessidades e as dificuldades enfrentadas pela escola, procurando propostas alternativas, de soluções dos problemas existentes, construindo, assim, uma nova relação de trabalho na dinâmica da escola.

O trabalho realizado nas escolas indígenas é convidado a embasar-se nos “**Valores Culturais**” de cada comunidade em diferentes costumes, para construir uma proposta pedagógica com fundamentação nos valores da realidade cultural da comunidade, já que sabemos que alguns destes valores deixaram de ser praticados.

Os dispositivos legais obedecem ao comando constitucional e têm por objetivo proporcionar a recuperação de suas memórias históricas a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, firmando ainda a obrigação da união de apoiar técnica e financeiramente o provimento dessa educação (JÓFEJ, 2006, p. 67).

Ao docente que vai atuar na escola, seja ele indígena ou não-indígena, é importante conhecer e respeitar a realidade de seus alunos e da tribo. Respaldo nessa direção o currículo da escola indígena privilegiará as situações que possibilitem a prática, na comunidade, de cada ritual (caça, pesca, preparação dos meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos, de casamento, Kiki). Além disso, que valorize o uso de ervas medicinais, das frutas, dos alimentos naturais, a retomada dos valores culturais (histórias, mitos), a preservação do meio ambiente, a mãe terra (que tem valor relevante para os kaingangs). Fica evidente oferecer uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades. Contudo, que essa proposta não deixe de lado os conteúdos da cultura ocidental ou “branca”, pois é necessário, como eles mesmos se referem. “Esses saberes são fundamentais, ao indígena contemporâneo que não sobrevive mais só de caça e pesca como seus antepassados”. Isso porque eles também estão inseridos no contexto contemporâneo do sistema capitalista do qual estamos todos envolvidos. Ocupam posições e cargos que exigem conhecimento, o que reafirma o compromisso da escola. Se a escola falhar nisso, falha em sua função social, pois acaba excluindo mais os indígenas do campo de trabalho, aumentando assim, o índice de miséria e pobreza da população indígena.

As escolas indígenas são diferentes das escolas não indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como calendário escolar, carga horárias, conteúdos, metodologia de ensino, etc. é diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos conhecimentos sociais e da cidadania (Parecer 14/99 CNE).

Nessa reflexão também entra a questão da **Educação “diferenciada”**, inclusive assegurada em lei. Essa diferença pode se pautar nas escolas indígenas, que precisam ter um currículo diferenciado, onde o mesmo pode ir além dos conhecimentos que recebemos na educação não indígena, pode contemplar rituais, alimentação, modo de vida diferenciado, língua materna, enfim, elementos fundamentais da cultura indígena. Mas para os indígenas isso não é diferente, pois

essas atividades fazem parte de seu dia a dia. Agora os conhecimentos das várias áreas como português, matemática, esses são para eles diferentes, mas ambos são fundamentais nas escolas indígenas. Essa é uma reflexão que precisa ser feita, tanto com o educador indígena como não indígena, para que esclareça-se que a educação diferenciada não pode ser um ensino de baixa qualidade, a qual não contemple conceito e conteúdos da educação básica. Isso permite ter a clareza desta educação diferenciada, para não usá-la de forma imprópria, causando assim uma maior exclusão dos povos indígenas. “A construção de uma escola diferenciada e de qualidade das crianças indígenas, onde elas possam ir permanecer e aprender, principalmente as coisas dos não índios, sendo que esse é um dos principais objetivos da escola” (JÓFEJ, 2006, p. 68).

Defende-se também que a educação indígena da reserva da Serrinha, necessita ser em tempo integral, devido a constatação da grande carência dos alunos indígenas destas escolas. Quanto maior for a pobreza em torno da escola, maior deve ser o compromisso da educação em relação a formação democrática de seus alunos e comunidade.

Também é assegurado na lei um **calendário escolar diferenciado** para as escolas indígenas, mas pode ser implantada na escola somente se a comunidade escolar e as lideranças indígenas estiverem de acordo. Geralmente é implantada nas escolas das comunidades, onde a evasão é grande. Nesse caso, o calendário diferenciado é a solução. “Para proporcionar maior assiduidade, deve-se ter um calendário específico, observando o tempo que os alunos saem com suas famílias para vender artesanato” (PPP, Escola Estadual Indígenas-RS, 2000, p.8).

As escolas indígenas não têm um tempo determinado para ensinar, por isso muitas têm um ensino em ciclo. Contudo, precisamos tomar cuidado com este ensino nas escolas da reserva. Mesmo que o tempo seja organizado de forma diferenciada, é preciso dar o conteúdo necessário para o aluno avançar de ano ou ciclo. A educação indígena, precisa repensar seu currículo e sua “práxis” de forma que venha a ampliar os saberes de seus alunos. Por isso a importância de um projeto de formação inicial e continuada que reflita sobre esses assuntos e construa o seu próprio material pedagógico.

A **produção de material didático próprio da educação indígena** pode ser elaborada na escola de forma a subsidiar os professores, em seus trabalhos na sala de aula. Esse material pode ser produzido de duas maneiras:

-Confecção de álbuns com materiais referente a história, os rituais, entre outros, conhecimentos específicos da cultura e da comunidade escolar indígena;

-E também para trabalhar materiais como textos sobre a realidade indígena, aproveitando-os mesmos conteúdos fundamentais das áreas de conhecimentos da educação básica.

EX: Um texto de uma lenda indígena (IARA) – Trabalhar leitura, interpretação, tipo de textos, gramática do português aplicada ao texto (encontros consonantais, dígrafos). Música “Os dez indiozinhos” (trabalhar a quantidade, os numerais, dezenas, etc.).

Um avanço nessa área são os Parâmetros Nacionais da Educação Indígenas, os quais contemplam todas as áreas de conhecimentos, e trabalham sob a cultura dos povos indígenas de forma geral. Eles contêm atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas indígenas. “[...] é fundamental a concepção dos docentes indígenas, para a construção de material pedagógico para as escolas em que atuam, a criação de acervo exclusivo para as escolas indígenas vem enriquecer o trabalho do professor em sala de aula” (GUARANY, 2006, p.146).

Fica aqui o desafio às escolas da reserva estudar os PCNI e reformular seus currículos e práticas pedagógicas das escolas com o objetivo de um ensino de acordo com o contexto do aluno indígena. Esse trabalho precisa ser feito nas escolas indígenas da reserva da Serrinha, estimulando assim a confecção do próprio material didático a ser utilizado, o qual exige ser construído de forma coletiva entre a comunidade escolar indígena. Para a construção desse cenário, a **formação inicial e continuada** tanto dos professores indígena como dos não indígenas carece ser valorizada.

As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário á falta de formação do professor. O uso de material padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização não permitiram o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtos rurais voltados

para o mercado regional, havendo baixo rendimento das crianças indígenas em tais condições (GUARANY, 2006, p. 125).

Ao buscar uma educação indígena, considera-se importante priorizar a formação inicial aos professores indígenas, pois apesar da lei permitir o ingresso de professor indígena sem formação na falta deste profissional, não podemos dispensar a formação mais ampla para o profissional da educação no exercício de sua profissão. Nesse sentido, é necessário o embasamento teórico da educação inicial e, conseqüentemente, o acompanhamento de uma política atuante de educação continuada nas escolas.

A formação continuada é um processo ligado à valorização do professor, assim como as condições de trabalho e a remuneração adequada, a qual está respaldada em lei, mas ainda defasada em termos de políticas públicas (voltadas presentemente para a regulamentação da formação inicial). A formação continuada pode ser, além de incentivada pelas instituições educativas e suas mantenedoras, entendidas pelo professor não como uma “reciclagem”, mas como uma parte importante que compõe a sua formação e, como tal, um direito, no sentido da promoção e valorização do docente. Para esse entendimento muito pode contribuir o gestor no espaço educativo em que atua o professor.

Ensinar é uma certa e complexa empresa. Se o ato de ensinar fosse conhecido e constante os professores poderiam simplesmente seguir os ditados das generalizações empíricas e os educadores do professores poderiam conhecer exatamente o que os professores necessitam para agir com sucesso (KINCHELOE, 1997, p. 217).

Portanto, a formação continuada do professor é complexa e abrange diferentes dimensões e concepções, isto é, exige uma formação contínua e aprofundada no decorrer da vida profissional de cada um de nós, em busca da auto-afirmação. O professor não índio que atua nas escolas indígenas, precisa de uma educação inicial referente a conhecimentos sobre à cultura indígena. E, conseqüentemente, também uma educação continuada que venha a subsidiar melhor o trabalho com o aluno de cultura diferenciada da sua. “Há necessidade de elaboração de material didático pedagógico específico, pelos professores, para trabalhar com a alfabetização e

também para as séries finais do Ensino Fundamental” (PPP- das Escolas Estaduais Indígenas – RS, 2000, p.8).

Política lingüística da **língua materna** específica para cada série ou ciclo escolar indígena, que poderá apresentar uma seqüência, estabelecendo assim o que pode ser trabalhada em cada série ou ciclo, que, por sua vez, não poderia ser de forma fragmentada. O professor além de saber ler e escrever em kaingang poderá também conhecer sobre a cultura indígena, principalmente os princípios básicos da educação kaingang, e também buscar ter uma formação pedagógica inicial e continuada para o desempenho de suas funções docentes.

A alfabetização poderá se dar a partir da língua materna Kanhgág ou portuguesa, respeitando as características de cada comunidade. Sempre que possível é desejável que o mesmo professor seja responsável pela alfabetização em língua materna e pela introdução da escrita na segunda língua. Portanto, a língua da alfabetização pode ser uma decisão da comunidade escolar. A pré-escolarização e a alfabetização dos alunos indígenas, que tem por língua materna o Kanhgág, pode ser realizada, obrigatoriamente, nessa língua, para não confundir o aluno. Então pode se trabalhar oralmente a língua portuguesa a partir da segunda série, para possibilitar a continuidade da aprendizagem, pelo aluno, da segunda língua. E também para não confundir o aluno.

Para finalizar essa proposta de gestão diferenciada para as escolas indígenas o último item abordado neste trabalho será o **respeito às diferenças**. Aqui está mais um desafio da educação indígena, que precisa ser respeitada em sua especificidade, a qual proporciona uma quebra da estrutura que está aí formada, onde prevalece o poder do mais forte sobre o mais fraco, ou seja, onde prevalecem as relações de hierarquia e submissão, pois como nos diz Boaventura de Souza Santos “temos o direito a ser iguais quando a reciprocidade entre diferenças nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p. 56).

Mudar a realidade das escolas indígenas é possível, porem precisamos saber reconhecer o caráter discriminatório da educação e, a partir daí, nossa tarefa como gestora passa a ser a construção de um espaço de reflexão e construção de uma gestão que possibilite aos indígenas oportunidades iguais de vida digna. Conclui-se o trabalho com uma citação de Paulo Freire que diz: “Ensinar exige a convicção de

que a mudança é possível” (FREIRE, 1979, p. 35). Mudaremos a situação na reserva indígena da Serrinha com amor, ousadia e construção coletiva. Com gestores e educadores capazes de provocar à arte de viver. Deixemos-nos mergulhar nas palavras de Freire que nos faz acreditar em uma educação de qualidade que promova a construção do saber nas escolas indígenas uma escola que “apaixonadamente diz sim a vida” (FREIRE, 1995, p. 98).

Ao conclui-se essa proposta de gestão diferenciada para as escolas indígenas é de fundamental importância a reflexão do professor tanto indígena como não indígena referente as políticas publicas que atendam a diversidade, o respeito entre as culturas, esse respeito só acontecerá mediante o conhecimento e o dialogo entre ambas as culturas envolvidas. Então esta proposta de gestão constitui-se em mais uma ferramenta estratégica para o respeito pela diferença, para a solidariedade, austeridade e o convívio pacífico entre povos e culturas.

CONCLUSÃO

Como vimos, a compreensão do entrelaçamento entre a cultura indígena e as políticas públicas é crucial para que a cultura seja compreendida como modo de vida. Isso perpassa a totalidade das relações sociais e gera uma transformação das estruturas impostas pelas culturas dominantes, visando uma mudança de pensamento dos sujeitos para uma possibilidade democrática do ser humano. Uma proposta de gestão é uma ação política, que visa à inclusão. Logo, precisa levar em consideração a diversidade e o respeito entre as culturas existentes na reserva da Serrinha, culturas essas que precisam ser reafirmadas como possibilidade de emancipação do sujeito. Na educação indígena essa diversidade reivindica conhecer e respeitar as origens da cultura desses sujeitos e levar em conta a sua articulação com as políticas públicas atuais, para não gerar exclusão, ao contrário, emancipar os seus sujeitos, na busca de um futuro melhor à comunidade indígena.

O ponto dessa postura é a emancipação desse sujeito que poderá, através da dialogicidade, tornar-se sujeito ativo do processo de transformação tanto escolar como comunitária da reserva da Serrinha. Dessa forma, poderá compreender as políticas públicas de paternalismo e clientelismo, que servem ao sistema capitalista em que estamos inseridos, de forma muitas vezes imposta sobre nós. A busca de uma autoridade compartilhada na perspectiva da reciprocidade, passa ser peça chave para a construção de uma proposta diferenciada de educação indígena como espaço de um pluralismo cultural, possibilitando aos indivíduos índios e não índios oportunidades de vida digna. Assim a proposta de gestão diferenciada para a educação indígena, destacada no decorrer deste trabalho, são exemplos de uma nova concepção de política pública que considera o cidadão (indígena ou não) como protagonista de seu plano de vida e não apenas como um mero expectador ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado.

Políticas públicas dirigidas a grupos minoritários de qualquer natureza precisam ser concebidas, implementadas, avaliadas e replicadas com a participação de todos os segmentos, especialmente para os quais as ações se destinam. Portanto, cabem ao poder público, as instituições formadoras e às comunidades indígenas consolidar

os caminhos da sua autonomia por meio de medidas que promovam o protagonismo de todos os atores e assegurem o diálogo intercultural. Dessa forma, as políticas públicas específicas deixarão de ser apenas ações emergenciais de alcance duvidoso e passarão a se constituir em espaços de liberdade, de autonomia e de afirmação das sociedades ameríndias.

Ao concluir o trabalho compreendeu-se que uma educação democrática continua sendo um objetivo a ser alcançado no ensino indígena. São diversos os fatores que os determinam, por isso não basta somente o respaldo em lei sobre a educação indígena diferenciada, precisa-se de recursos específicos nesta área, já que as administrações Estaduais e Municipais estão inchadas com os recursos da educação em geral, não se comprometendo em nada ou “pouco e nada” com a educação indígena da reserva da Serrinha. É preciso, portanto, buscar políticas públicas educacionais que façam à diferença na prática da sala de aula das escolas indígenas.

Espera-se que esse trabalho contribua para as políticas de gestão das escolas indígenas da reserva da Serrinha repensarem sua prática, buscando uma educação indígena voltada para o desenvolvimento de uma educação que valorize o ser humano, dando a ele oportunidade de uma vida digna na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B.A.[et.al]. **Educação, cultural e resistência:** uma abordagem terceiomundista. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagem e Auto-imagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, L M.S. Gestão no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 1999.

BRASIL, Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da igualdade racial.** Brasília, 2006.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingang do Rio Grande do Sul.** In: GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. O índio no Rio grande do sul: perspectivas. Porto Alegre: Comissão Executiva de homenagem ao índio, 1975, p 97-123.

BORDIGNON G. GRACINDO R.V. Gestão da Educação: Município e a escola. In: Gestão da Educação: possibilidades e perspectivas. 2000, p.147-176

CARINI, Joel João. **Estado, índios e colonos:** O conflito na reserva indígena da Serrinha norte do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Upf, 2005.

FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura:** estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

FLEURI, R. Matias. **Intercultura e Educação.** Revista grifos, n.15p. 16-47, maio, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 17ªed., 1987.

_____.**Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 14ª Ed., 1989.

_____.**A sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho D'água 2ª Ed., 1995.

_____.**Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra 1ª Ed., 1996.

_____.**Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. Educação como pratica de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra 22ª ed .1996.

_____. **Conscientização**: teoria e pratica de libertação. São Paulo: Moraes 3ª ed 1980.

GADAMER, Hans-Georg. **A Razão na época da Ciência**. Trad.Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método**: complemento e índices. Trad.Ênio Paulo Giachini.Petrópolis: Vozes, 2002.

GUARANY, V.M.M. (org) **Desafios e proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas**. : MEC; Brasília, 2006, p 146-166.

GADOTTI, Moacir, et alli. **Pedagogia**: diálogo e conflito. Cortez, São Paulo 2ª ed 1986.

GRACINDO, R.V et alli. Rede e Educação: um recorte político In. Brasília: Inep/Anpae/UFRGS, 2001.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico** – Estudos fisiológicos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____.Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

HEGEL, G.W.F Textos Dialéticos. Rio de Janeiro: Zandar 2002.

JÓFEJ, L.F.Kaingang (org). **A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil**. MEC; Brasília, 2006, p 122- 141.

KINCHELOE, Joel. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, J STEINBERG, S. **Multiculturalismo**. Barcelona: S.L. 1999.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetro em Ação. Educação Escolar Indígena**; Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Cadernos de educação básica**, série institucional, Vol.2, Brasília: MEC, 1993.

MIRANDA, Luiz F. A. A razão ilustrada e a diversidade humana. IN: Educação e sociedade. Campinas: Cortez, p.341-360, 2006.

PARECER 14/99 do Conselho Nacional de Educação, instalado em 26/02/1996, CNE.

PPP – Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul, SERS/2000.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REFERENCIAL, curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Boaventura. S. VI Congresso Brasileiro de Sociologia. 4 a 6 set.1995.Instituto de filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SECHI, Darci. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Consultoria para Educação Escolar Indígena PNUD / BRA/94/000/PRODEAGRO, Cuiabá, 1995.

SECHI, Darci. **Política de Educação Escolar Indígena: nos Caminhos da Autonomia**. GT/ Estado e política Educacional/05 – UFMT/ Cuiabá, 1995.

TEODORO, Antonio. **Organizações educacionais e políticas públicas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou a globalização de baixa intensidade**. In 2001.

VIEIRA, R.S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferenças*. São Paulo: Editora 34, 2001, p.14-57.

VOLTAIRE (1988). *Diccionario filosófico*. São Paulo, Nova Cultural.

_____.(1999). *Tratado sobre a tolerância a propósito da morte de Jean Calas*. Trd. De Paulo Neves. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (PROFESSORES)

1. Qual o seu nível de formação?

- () Magistério completo
 () Curso Superior completo
 () Pós- graduação completa
 () outro _____

2. Qual é a sua origem (raça)?

- () indígena () não – indígena

3. Qual é o tempo de trabalho com o magistério?

4. Em qual escola da Reserva da Serrinha você atua ?

- () Escola Estadual Indígena Fág Kavá -Alto Recreio – Ronda Alta
 ()- Escola Municipal Osvaldo Aranha – Bela Vista - Engenho Velho
 () Escola Estadual Indígena Tãnhve Kregso- Capinzal – Constantina
 () Escola Municipal João Maria Segtá – Boa Vida – Engenho Velho
 () Escola Municipal Cleiton Costa – cidade - Engenho Velho

5. Você gosta de atuar nas escolas indígenas? Por quê?

- () SIM () NÃO

Justifique sua resposta:

6. Como é a organização curricular de sua escola?

- () Ciclo () série

7. A escola que atua segue um calendário escolar diferenciado?

- () sim () não

8. Como você classificaria a infra-estrutura física de sua escola?

- () ótima () boa () regular () ruim

9. Como você vê a gestão escolar de sua escola?

10. Como você compreende os trabalhos pedagógicos e didáticos desenvolvidos pelos professores nas escolas localizadas na reserva da Serrinha?

11. Em sua opinião os alunos indígenas devem estudar somente em escolas dentro da Reserva Indígenas?

- () SIM () NÃO

Justifique sua resposta:_____

12. Como é o desempenho escolar dos alunos indígenas?

13. O que você compreende por “educação diferenciada” nas escolas indígenas?

14. Em sua opinião como deve ser uma escola para atender aos alunos indígenas?

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (ALUNOS)

1. Você gosta de estudar em sua escola?

() sim () não

2. Seu professor é:

() indígena () não indígena () ou tem aula com os dois (indígena e não indígena)

3. Você gosta de seu professor?

() sim () não

Por quê? _____

4. Sua família participa das decisões tomadas na escola?

() sim () não

Por quê? _____

5. Sua família participar das atividades desenvolvidas pela escola?

() sim () não

Por quê? _____

6. Você estuda dentro da reserva indígena?

() sim () não

Por quê? _____

7. Você prefere estudar dentro ou fora da reserva indígena?

() dentro () fora

Por quê? _____

8. O que você mais gosta em sua escola?

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (SECRETARIOS(A) MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E LIDERANÇAS INDÍGENAS)

1. Em sua opinião os alunos devem estudar dentro ou fora da Reserva Indígena? Justifique?

() dentro () fora

Justificativa: _____

2. Em sua opinião como deve ser as escolas, para atender a clientela indígena?

3. Em seu município, existe uma política educacional específica para a população indígena? Em caso afirmativo, cite- as:

4. Em seu município existem programas específicos para a formação de professores indígenas e não indígenas? Quais são:

5. Como você compreende a Educação Indígena em seu município?

6. Como é o desempenho escolar dos alunos indígenas?

7. O que você compreende por “educação diferenciada” nas escolas indígenas?

ANEXO 4: ENTREVISTA COM A SR^a: ROSANGELA INÁCIO FUNCIONÁRIA DA FUNAI DE CHAPECÓ E REPRESENTANTE DA NOSSA REGIÃO NO MEC.

(entrevista realizada no dia 17/04/2009, a entrevistada proferiu uma palestra no Município de Engenho Velho, em comemoração dia do índio)

1) Em sua opinião o que é educação “indígena diferenciada”?

“É a educação desenvolvida para o aluno indígena, ela deve ter como principal objetivo a nossa língua materna, valores culturais de nossa cultura e também o currículo da escola do não índio, pois nós não podemos ficar fora do mundo do não índio é nele que vivemos.”

2) O aluno indígena deve estudar somente na reserva indígena?

“Ao meu modo de ver não, pois hoje precisamos deste contato com o não índio ele é fundamental para nós, não podemos nos isolar do mundo.”

“Mas para algumas pessoas mais antigas de nossa tribo, as crianças indígenas não devem sair da reserva para ir estudar em outras regiões, isso depende muito das lideranças de cada reserva.” “Elas precisam ser respeitadas”.

3) Como você vê a educação indígena hoje?

“Muito abandonada, pelos governantes tanto nas esferas Federal como Estadual e Municipal, todos tem sua contribuição a dar para a educação indígena, mas infelizmente na prática ela não acontece. Principalmente o Estado que é sua obrigação em lei a educação indígena, mas ele deixa muito a desejar na educação indígena.”

4) Como você vê a educação indígena da reserva da Serrinha?

“Da reserva da Serrinha conheço muito pouco da realidade educacional, por isso não vou comentar.”

5) Para você, qual seria a educação indígena ideal ?

“A educação onde índios e não índios fossem visto como iguais.... verdadeiramente e que nossos valores e culturas fossem respeitados, principalmente pelos governantes. E onde os indígenas não se isolassem como pessoas diferentes, uma educação onde o índio tivesse orgulho de ser índio, e que o convívio com o não índio fosse pacífico e harmonioso. Onde professores índios tivessem formação, e não fossem escolhidos pelas lideranças como acontece em certas reservas.”

6) Em sua opinião, como vê as políticas públicas de educação indígenas?

“Políticas públicas de educação indígenas precisam ter como eixo principal a formação do professor indígena e não indígena que trabalham na educação indígenas, pois para mim as políticas devem primeiro chegar ao professor para depois todo o restante do processo educacional. Ao meu ver não existe educação indígena sem formação do professor.”

ANEXO 5: ENTREVISTA COM A SR: ANTONIO MINGUE CACIQUE DA RESERVA DA SERRINHA COM RESIDÊNCIA NO ALTO RECREIO.

(entrevista realizada no dia 19 de abril na festa em comemoração ao dia do índio)

1) Em sua opinião o que é educação “indígena diferenciada”?

“É a educação que acontece dentro das escolas das reservas”. “Que estuda só índio”.

2) O aluno indígena deve estudar somente na reserva indígena?

“Sim, principalmente nas série menores para não perder nossa cultura. Agora se não tem série para os maiores ai sim, podem sair para estudar.”

3) Como você vê a educação indígena hoje?

“Boa, às vezes os professores brancos complicam um pouco com os índios, mas nada que não de para resolver. O professor índio, às vezes não gosta de cumprir seus horários, mas daí chamo a atenção.”

4) Como você vê a educação indígena da reserva da Serrinha?

“Tenho mais contato com a escola aqui do Alto Recreio que é muito boa, as outras da reserva se têm algum problemas os diretores ou lideranças me falam e resolvemos, fizemos reunião e resolvemos. Porque encontro algum problema?”

5) Para você, qual seria a educação indígena ideal?

“Aquela onde os alunos aprendessem nossos costumes. Que as criança não reprovassem. E onde os professor e alunos fosse da mesma cultura.”

6) Em sua opinião, como vê as políticas públicas de educação indígenas?

“Os políticos são tudo igual só prometem e não cumprem nada, só sabem aparecer aqui nos índios para pedir voto e depois esquecem o que nos prometeram. Tudo o que queremos para a educação temos que ir atrás.”

ANEXO 6: COLETÂNEA DE FOTOS DAS VISITAS AS ESCOLAS DA SERRINHA E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS DURANTE A PESQUISA E TAMBÉM NOS EVENTOS EM HOMENAGEM AO DIA DO ÍNDIO QUE PARTICIPEI JUNTO A COMUNIDADE INDÍGENA



ARTESANATO INDÍGENA



ROSANGELA INACIO REPRESENTANTE INDÍGENA DO MEC E FUNAI PALESTRA NO ENGENHO VELHO



ANTONIO MINGUE – CACIQUE DA RESERVA DA SERRINHA



APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS NO DIA DO ÍNDIO



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA FÁG KAVÁ – ALTO RECREIO – RONDA ALTA



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL CLEITON COSTA – ENGENHO VELHO- 80% DE ALUNOS INDÍGENAS LOCALIZADA NA SEDE DO MUNICÍPIO FORA DA RESERVA



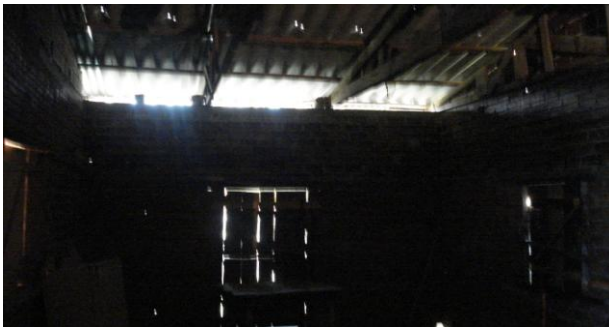
METADES TRIBAIS – ESCOLA INDÍGENA- RONDA ALTA



ESCOLA MUNICIPAL OSVALDO ARANHA –
RESERVA DA SERRINHA – ENGENHO
VELHO



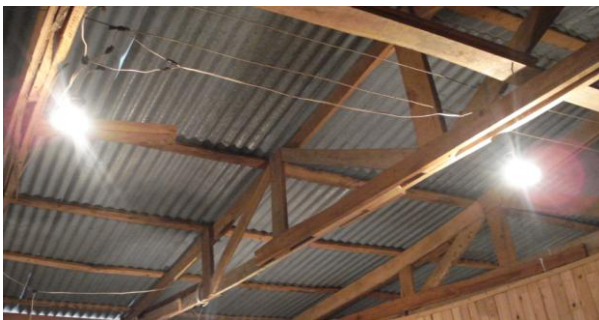
BANHEIROS DA ESCOLA INDÍGENA



ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS DA
RESERVA DA SERRINHA
SALA DE AULA



PROFESSORES DA ESCOLA DA RESERVA
E SEUS ALUNOS



TETO DA SALA DE AULA



ALUNOS DA ESCOLA DE ENGENHO VELHO
EM COMEMORAÇÃO DIA DOS ÍNDIOS



CORREDOR DA ESCOLA



ESCOLA INDÍGENA DA RESERVA DA
SERRINHA – ENGENHO VELHO

ANEXO 7: AUTORIZAÇÃO DO CACIQUE

AUTORIZAÇÃO:

Eu Antonio Ming Claudino RG.....400.9525942..... Cacique da reserva Indígena da Serrinha, autorizo a professora Vera Danair Carpenedo RG 6044184569 a elaborar uma pesquisa científica nas escolas pertencentes a reserva. Pesquisa essa referente às Políticas Educacionais da Educação.



Antonio Ming Claudino
Cacique