



CENTRO DE ESTUDO SUPERIOR DE ITAITUBA-LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA- FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SALETE MISQUITA GONÇALVES

**DESAFIOS DA DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Um estudo
na Escola Boro Muyatpu no Município de Jacareacanga.**

Itaituba – PA

2022

SALETE MISQUITA GONÇALVES

**DESAFIOS DA DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Um estudo
na Escola Boro Muyatpu no município de Jacareacanga.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em Pedagogia.
Orientador: Profº Esp. Dhemesbraene Soares da
Silva.

Itaituba – PA

2022

GONÇALVES, Salete Misquita

Desafios da Docência na Educação Indígena: Um estudo na Escola Boro Muyaipu no município de Jacareacanga - Pará. CLPP, Faculdade de Itaituba - FAI, 2022.

Orientador: Dhemesbraene Soares da Silva

70 Páginas.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba – FAI, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba - PA, BR-PA, 2022.

SALETE MISQUITA GONÇALVES

**DESAFIOS DA DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Um estudo
na Escola Boro Muyatpu no município de Jacareacanga.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em Pedagogia.
Orientador: Profº Esp. Dhemesbraene Soares da
Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____ Nota _____

Prof. Dhemesbraene Soares da Silva, Esp.

Avaliador: _____ Nota _____

Prof. Francisco Claudio de Souza Silva, Dr

Avaliadora: _____ Nota _____

Profª. Lucia Maria da Costa Cruz, Esp

Resultado: _____ Nota _____

Data: 01 de Julho de 2022

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que é minha inspiração através de amor e justiça e a minha família, especialmente a minha mãe que não está mais entre nós, por sempre me apoiarem nas situações difíceis durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Jesus Cristo por sempre estar presente nos momentos bons e ruins da minha vida, através disso oportunizando-me à conclusão desse curso.

À minha família: Esmeralda Mesquita Vera (mãe) que não está mais entre nós e mora com Jesus Cristo agora, João Ovídeo Gonçalves (pai), Charles Mesquita Veras (irmão), Sales Mesquita Gonçalves (irmão), Maria Cristiane Mesquita Veras (irmã), Onedina Nogueira (sogra), Aguinaldo Faria (sogro), Aguinaldo Faria Filho (cunhado), Catarine Mesquita Vidal e Gabriel Gonçalves (sobrinhos), meu querido filho Ângelo Alves de Farias, a meu enteado Aquiles Alves Farias Filho e também a meu companheiro Aquiles Alves de Farias, pelo incentivo e apoio em todas as etapas da minha vida.

A meu orientador Prof. Dhemesbraene, pela paciência, amizade, incentivo, apoio e instrução em uma das etapas mais difíceis da minha vida. A minha Professora de Monografia II Elina por proporcionar um entendimento necessário para a montagem deste trabalho.

Aos meus colegas de turma pela durante as interações nas apresentações de trabalhos que serviram de base as fundamentações.

Aos professores tanto pariwat quanto indígenas, assim como os alunos indígenas da etnia Munduruku do Município de Jacareacanga-PA pela participação que foi de suma importância para as pesquisas.

A todos que de alguma forma somaram para que eu pudesse finalizar essa longa caminhada rumo ao título de Licenciada Plena em Pedagogia.

A todos meu eterno sentimento de gratidão.

RESUMO

O presente trabalho procura fazer um levantamento sobre os desafios da educação no Ensino Fundamental em uma comunidade indígena do município de Jacareacanga, a intenção é abordar os desafios enfrentados pelos profissionais dessa comunidade no que diz respeito à educação nos anos iniciais e anos finais dessa fase de ensino. Possui como objetivo principal mostrar as dificuldades docentes presentes no contexto escolar indígena do Município de Jacareacanga-PA e especial destacando a Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Borõ Muyatpu. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, utilizando como base instrumentos questionários e entrevistas para a coleta de dados, para fins de análises. A partir das análises dos dados as respostas adquiridas através dos questionários estão editadas em forma de relatos para uma melhor compreensão dos fatores que se sobrepõe em relação a contextualização de conteúdos em sala de aula, em que línguas são mais entendidos, a forma de avaliação nas escolas durante as atividades em sala de aula e as dificuldades enfrentadas na comunicação bilíngue e no que isso reflete de positivo e negativo para o ensino no que diz respeito ao preparo do aluno dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Também foram explanados os principais fatores que freiam a melhoria do ensino infantil naquela comunidade indígena como a falta de materiais pedagógicos e livros atualizados dentre outros materiais essenciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, assim como o fato de, nos anos iniciais nas escolas indígenas o ensino ser de responsabilidade dos professores indígenas que em sua maioria tem dificuldades de repassar esses conteúdos em língua portuguesa fazendo com que o aluno se prenda mais ao contexto cultural local deixando de lado o que deveria aprender para corresponder às exigências estabelecidas pelo padrão nacional de ensino.

Palavras-Chave: Desafios, Educação indígena, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work seeks to survey the challenges of education in Elementary School in an indigenous community in the municipality of Jacareacanga, the intention is to address the challenges faced by professionals in this community with regard to education in the early and final years of this phase of education. teaching. Its main objective is to show the teaching difficulties present in the indigenous school context of the Municipality of Jacareacanga-PA and especially highlighting the Municipal Indigenous School of Elementary School Borõ Muyaipu. The methodology used is participatory research, using instruments such as questionnaires and interviews to collect data for analysis purposes. From the analysis of the data, issues of teaching experience, academic training, disciplines compatible with training, bilingual and intercultural context, possible methodological solutions to improve teaching in indigenous schools. The answers obtained through the questionnaires are edited in the form of reports for a better understanding of the factors that overlap in relation to the contextualization of contents in the classroom, in which languages are more understood, the form of evaluation in schools during the activities in the classroom of class and the difficulties faced in bilingual communication and what this reflects as positive and negative for teaching with regard to the preparation of students from the early years to the final years of elementary school. The main factors that hinder the improvement of early childhood education in that indigenous community will also be explained, such as the lack of pedagogical materials and updated books, among other essential materials for the development of teaching and learning, as well as the fact that, in the initial years in indigenous schools, the teaching is the responsibility of indigenous teachers who, for the most part, have difficulties in passing on these contents in Portuguese, making the student more attached to the local cultural context, leaving aside what he should learn to meet the requirements established by the national teaching standard.

Keywords: Challenges, Indigenous education, Teaching-Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: “Perfil dos participantes da pesquisa.”.....	55
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação Indígena

CF/88: Constituição Federal de 1988

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais.

EEI: Educação Escolar Indígena

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

RCNEI: Referencial Curricular de Educação Indígena

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIM: Terra Indígena Munduruku

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ABORDAGEM HISTÓRICA E TEÓRICA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	13
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO.....	13
1.2 LEGISLAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
1.3 A BNCC E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
1.4 AS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
2 FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	36
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	36
2.2 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	39
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	44
2.4 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM COMUNIDADES INDÍGENAS.....	48
3 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA. UM ESTUDO NA ESCOLA BORO MUYATPU NO MUNICÍPIO DE JACAREACANGA.....	51
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	51
3.3 COLETA DE DADOS.....	52
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BORÕ MUIATPU.....	53
3.4.1 Corpo Docente.....	54
3.4.2 Estrutura Física Da Escola.....	54
3.5 PERFIS DOS PARTICIPANTES.....	55
3.6 RESULTADO DA PESQUISA.....	56
3.6.1 Contexto Educacional do Ensino das Escolas Indígenas em Jacareacanga.....	56
3.7 ANÁLISES DOS DADOS.....	59
CONCLUSÃO.....	64
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	66
ANEXOS.....	69

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da atual Educação brasileira tem passado por grandes transformações nos diversos contextos existentes da sociedade através de parâmetros que se tornam a cada dia modificador de metodologias seguindo um ritmo desafiador. O professor tem um papel fundamental nessa jornada se deparando em complexos cenários, de maneira que se fazem necessários aperfeiçoamentos constantes, que se encaixem na atual metodologia a se utilizar, sempre observando os melhores requisitos de eficiência e eficácia no ensino.

Com isso o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios da educação em uma comunidade indígena na ótica dos professores e como objetivo específico, analisar como é desenvolvido o ensino fundamental em uma comunidade indígena; Verificar quais as metodologias de ensino são utilizadas na escola indígena; Identificar quais os desafios da educação nas escolas indígenas.

Nem sempre o professor encontra um ambiente adequado para exercer um bom trabalho como é previsto na lei, as situações desconfortantes são muitas. Ao passo que em que a sociedade é culturalmente diversificada, são necessários meios adequados para que seja empregado um ensino de qualidade com observância na aquisição dos conteúdos básicos que devem ser absorvidos em sua totalidade pelo corpo discente.

Nesse sentido, o profissional da educação tem um papel fundamental, pois sendo mediador dos conteúdos necessários a um ensino aprendizagem de qualidade para a criança adquirir um nível de instrução suficiente e progressivo, deve se atentar as características de seu local de atuação para que cuidadosamente o aluno se familiarize com os assuntos das disciplinas de seu ano de ensino.

Dessa forma, o ensino fundamental é a base para que o indivíduo se encaixe num processo contínuo do saber sem que haja retrocesso e com isso caminhando a uma sociedade futura que desenvolva o conhecimento científico, tecnológico e cultural pautado no progresso coletivo promovendo inter-relação harmônica e com menos conflitos entre os cidadãos, pois o início da aprendizagem é o momento decisivo que deve começar bem com o potencial correto envolvendo não só a escola e o professor, mas também ultrapassando os muros da instituição de ensino atingindo família e comunidade.

A proposta do tema justifica-se pela realidade em que se encontra a atual educação escolar indígena no nosso país, que sendo eivada de vícios, apresenta-se incompatível com um modelo que garanta o pleno desenvolvimento do aluno. Por mais que o Brasil tenha em seu território muitas etnias, os problemas apresentados por cada comunidade específica são semelhantes de acordo com as pesquisas acadêmicas e científicas voltadas para esse tema, em especial na etnia munduruku que durante muito tempo apresenta os mesmos índices de progressão. Nesse sentido buscou-se desenvolver esse tema através de um estudo na Escola Boro Muyatpu no município de Jacareacanga-PA, como exemplo do que acontece na educação escolar indígena, mostrando os desafios dos professores ao lidarem com um contexto complexo e bastante rígido culturalmente quando se trata de ensino.

Para elaboração desse presente estudo foram levantadas algumas questões norteadoras: Analisar como é desenvolvido o ensino fundamental em uma comunidade indígena; Verificar quais as metodologias de ensino são utilizadas na escola indígena; Identificar quais os desafio da educação em uma comunidade indígena.

Através dessas questões foram consultadas produções teóricas de autores e renomados estudiosos do tema, tais como (BRANDÃO, 1984), (FUNARI, 2011), (GRUPPIONI, 1995) e (PALADINO, 2012). A metodologia utilizada foi à pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, construída por meio de questionários e entrevistas tendo a participação de dez docentes que atuam especificamente na Escola Indígena Boro Muyatpu no município de Jacareacanga.

Este trabalho está dividido em três capítulos. A Introdução do trabalho consiste na apresentação do tema, justificativa, objetivos, questões norteadoras, metodologias e autores. Logo em seguida, compõe o primeiro e o segundo capítulo que é a fundamentação teórica, tecendo aspectos importantes quanto à História da Educação, Ensino Fundamental, Legislação da Educação Indígena, Formação de professores e Desafios da Docência. O terceiro capítulo trata dos pontos metodológicos, mostrando o andamento da pesquisa de campo, contexto local, participantes e instrumentos da pesquisa e por fim são apresentados os dados e suas respectivas análises.

1. ABORDAGEM HISTÓRICA E TEÓRICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A História da Educação se confunde com a história da escrita. O aperfeiçoamento dessa técnica alavancou as civilizações de tal maneira que praticamente todo e qualquer conhecimento passou a ser registrado com riquezas de detalhes fazendo as gerações futuras evoluírem e se organizarem. Com esse advento, ao longo dos anos, as sociedades progrediram e se tornaram criadoras do seu modo de vida, através das ciências que iam surgindo proporcionando mais facilidades com invenções surpreendentes feitas através das observações e registros de gerações passadas.

Há alguns séculos, quando já existiam diversas línguas e suas escritas, eram poucas as pessoas que dominavam a leitura e a escrita. Tais indivíduos se destacavam do restante. Um exemplo clássico onde houve uma preocupação para que grande parte da população aprendesse a ler e escrever se deu através de Martinho Lutero que defendia a escolarização da maioria para terem acesso a interpretação das escrituras sagradas:

A ideia de escolarização básica remonta aos tempos da reforma protestante. Em seu livro "Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas", de 1524, Martinho Lutero defendia a alfabetização das massas populares como requisito para que os fiéis tivessem acesso direto às santas escrituras, no seu entender caberia aos príncipes cristãos a responsabilidade pela oferta dessa escolarização. (OLIVEIRA E ADRIÃO, 2007, p. 31).

Mais tarde foram surgindo às primeiras leis para garantir o acesso da população à educação que se mostrava um marco para a transformação da sociedade onde a era da informação começou a dar seus primeiros passos, brotando assim, a ideia de uma sociedade leiga como passaporte para a evolução, social, cultural, científica e tecnológica no contexto dos indivíduos. Nesse sentido Oliveira e Adrião (2007, p.31) ainda destacam que: "A primeira lei garantindo a educação elementar para todos foi sancionada na colônia de Massachusetts (Estados Unidos), em 1647". Conhecida como a "lei do velho enganador, Satanás".

Pode-se observar que a educação elementar passou a ser o foco principal para desenvolver na sociedade a necessidade de alcançar um nível de instrução

que poderia transformar o modo de pensar das pessoas, atribuindo a elas o conhecimento que era restrito a uma pequena parcela da sociedade. Nessa perspectiva Oliveira e Adrião (2007) afirmam que:

Se há consenso a respeito da necessidade da escola elementar para todos os cidadãos, esse consenso não existe quando se trata de precisar os conteúdos, valores e habilidades a serem oferecidos. Ressalvado o óbvio e necessário acesso a leitura, a escrita, a aritmética e aos rudimentos das novas linguagens informacionais, não há acordo sobre o que deve representar o "mínimo" a ser oferecido à maioria. Espera-se que esse mínimo seja capaz de garantir a todos o contato e a compreensão dos bens culturais e científicos da humanidade (OLIVEIRA E ADRIÃO, 2007, P. 33).

Percebe-se que a essência do aprendizado a ser oferecido se limitava a dominação da leitura e da escrita como início de uma escolarização que ainda não tinha um padrão específico de conteúdos a serem oferecidos como primordiais após o saber ler e escrever, mas já havia uma forte preocupação para que todos tivessem contato compreensivo com os bens culturais e científicos da sociedade que aos poucos estava moldando o cotidiano das pessoas. Com a passar do tempo à educação começou a se estruturar e não apenas passou a ser uma preocupação, mas também algo que foi fazendo parte dos textos constitucionais de várias nações como direito assegurado em lei para a maioria da população. Atualmente no Brasil observam-se variadas definições nesse sentido como na exposta abaixo:

O Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem. É o conjunto de normas, de todas as hierarquias: Leis Federais, Estaduais e Municipais, Portarias e Regimentos que disciplinam as relações entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. (BRASIL ESCOLA, 2021).

Dessa forma entende-se que esse direito consolidou-se ao longo da história e hoje está presente constitucionalmente em todas as esferas político-administrativas englobando um leque de atores que estão envolvidos direta e indiretamente para que seja usufruído como prever a lei em nas relações de ensino aprendizagem.

Complementando essa ideia na contextualização do direito, quanto à educação escolar, dispõe-se na CF/1988, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I – “Da Educação” no artigo 208, os seguintes dispositivos:

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Com base nesse dispositivo constitucional, pode-se observar que manter o direito a educação se tornou uma obrigação não só do Estado, mas também da sociedade como um todo onde os estudantes devem ser vigiados e incentivados a permanecerem na escola o tempo necessário para obterem um bom ensino aprendizagem, e assim, gozarem na prática, do direito a educação garantida na legislação.

É importante lembrar que toda essa definição de educação que se encontra na legislação atual se deu através de um processo histórico conturbado que ao longo dos anos foi sendo moldado em relação aos direitos humanos de segunda geração e garantias conquistadas pela sociedade brasileira. Conforme esses direitos eram adquiridos, a igualdade na educação brasileira se tornou proeminente desenvolvendo-se uma política educacional pública igualitária para todos prevista na legislação brasileira.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 2010, p.166).

É possível observar que o autor enfatiza a relação de educação com as necessidades sociais que foram surgindo ao longo dos anos, principalmente em uma população configurada pela pobreza existente. A urgência na assistência dessa situação abrangeu consigo os mais necessitados visando uma política programática voltada para a educação de uma parcela majoritária como foco inicial para a diminuição da pobreza, ou seja, em um sentido mais amplo, o investimento na educação seria a solução mais vigente para que esse problema social fosse

amenizado em longo prazo. Assim as gerações futuras teriam mais subsídios nos diversos setores da sociedade.

Assim, a educação consolidou-se surgindo uma espécie de legislação educacional, promovendo uma organização da educação em vários níveis de modo que a formação do indivíduo na escola perpassasse etapas de ensino bem estruturadas fazendo com que o estudante ao longo de seu ensino aprendizagem seguisse um ritmo de ensino adequado a sua idade, sendo o acesso ao ensino um direito de todos.

Quando dizemos legislação educacional estamos nos referindo, portanto, de forma geral, à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e à educação superior. Daí, posso referir-me apenas à legislação da educação básica ou à legislação da educação superior. Se desejo referir-me aos níveis de ensino fundamental e ensino médio, que formam a educação básica, posso utilizar a expressão legislação do ensino fundamental ou legislação do ensino médio. Certo é que a legislação educacional pode ser, pois, tomada como corpo ou conjunto de leis referentes à educação [...]. (MARTINS, 2002).

O autor aponta as dimensões da legislação educacional como modelo bem distribuído e elaborado da educação no processo de ensino aprendizagem que vigora no país. Cada dimensão possui aspectos distintos quanto às metodologias e conteúdos. Percebe-se que a educação mudou bastante em sua forma, pois o que antes era visto apenas como dominar a escrita e a leitura, hoje passou a ser muito mais que isso. A leitura e a escrita apenas fazem parte de uma dessas dimensões e a absorção dos conteúdos canaliza um processo onde vários conhecimentos são interligados em um mundo que vive transformações constantes.

A força motriz que impulsionou essa organização foi às políticas educacionais que ganharam destaques junto com o crescimento populacional. Desde o início dos primeiros registros da história da educação, essas políticas se inovam geração após geração garantindo o desenvolvimento da sociedade constantemente evoluindo e, através disso, as novas formas de pensamento ganharam e continuam ganhando destaque no cenário nacional e internacional no que diz respeito à educação, principalmente quando se trata de direitos adquiridos que devem ser resguardados e jamais devem cair no retrocesso.

1.2 LEGISLAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

A legislação no Ensino Fundamental sofreu grandes mudanças com o decorrer das diferentes Constituições Federais que regeram o país ao longo dos anos. Sabe-se que a educação nacional referente ao ensino fundamental na constituição de 1934 abordava esse ensino como secundário onde se estabelecia algumas normas e competências como se consta no Título V Da Família, da Educação e da Cultura; Capítulo II Da Educação e da Cultura (Art. 148-158) dessa constituição apresentada por Lobo Neto (2014):

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, 185 ISSN: 1808 - 799X ANO 12, Nº 19 – 2014 em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; (LOBO NETO, 2014, p. 180).

O Ensino Fundamental na época citado como secundário, tornou-se de preocupação de todos os entes da federação onde a União tinha um papel mais amplo atuando para subsidia-lo ao máximo, deixando para os Estados e Municípios as execuções específicas desse ensino em consonância com a União. Nesse sentido Lobo Neto (2014) aborda os seguintes artigos da constituição de 1934:

. Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (LOBO NETO, 2014, p. 186)

Os dois artigos atribuem competências que contribuem para a execução do ensino tanto na elaboração de um plano nacional de educação a ser aprovado pelo legislativo quanto na manutenção dos sistemas educativos dos Estados e Municípios de acordo com o que é ditado pela União.

Já em relação aos municípios havia um percentual de destinação de recursos onde cada ente tinha sua parcela de investimento necessário para a manutenção do ensino no Brasil, como é possível encontrar em Lobo Neto (2014) mais adiante, mostrando o artigo 156 da CF/1943:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (LOBO NETO, 2014, p. 186)

O marco que sustentava toda essa organização do ensino para as diretrizes era bases da educação na constituição de 1934 é a competência legislativa da União fazendo com que os Estados tenham a competência residual para legislar sobre seus sistemas de ensino e matéria da educação. Na constituição de 1934 houve avanços importantes no campo trabalhista, eleitoral e principalmente na educação. Porém muitos desafios na época se fazia presente nas políticas educacionais como é o caso da corrupção e sonegação fiscal.

A Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também há garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso. (DEMARCHI, s/d)

No decorrer desse cenário foram surgindo Leis específicas para a educação brasileira com ênfase em abordar as peculiaridades dos diferentes segmentos de alunos, faixa etária, níveis de ensino e das diversas regiões Brasil por ser um país que possui extensões continentais apresentando uma diversidade de povos e culturas distintas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentava uma estrutura do ensino que não era favorável comparando-a ao ensino fundamental que vigora hoje no país.

Santos (2012) ressalva que na primeira LDB, lei nº 4.024 de dezembro de 1961 o ensino Primário, ocorria com duração de quatros anos, para crianças de sete

aos onze anos de idade; era ministrado nos grupos escolares ou em escolas isoladas. [...]. O ensino secundário ou médio tinha duração de sete anos, subdividido em Ginásio (quatro anos) e colégio (três anos).

Pode-se analisar que essa estrutura de ensino apresentava grandes problemas e não havia uma forma intermediária de ensino que formasse uma ponte entre o ensino primário e o ensino secundário da época. O ensino fundamental que conhecemos hoje constituía a mesma estrutura onde se encontrava o Ensino médio formando na época o ensino secundário. Isso trouxe muitos obstáculos para o processo de ensino aprendizagem, pois a diferença etária em um mesmo ambiente escolar e a distribuição de recursos para um contexto que apresentava diferentes formas de ensino em conflito desencadeava uma falha considerável nas relações de ensino.

O autor ainda relata que a lei nº 4.024/61 teve vigência efêmera, uma vez nos anos subsequentes a sua aprovação, muitas outras leis a revogaram em suas partes, a tal ponto que, a partir da década de 1970, restavam apenas 30 artigos dos 120 iniciais.

Isso só reforçou a ideia de que praticamente toda a legislação deveria ser discutida e passar por uma análise minuciosa para que o ensino a ser oferecido apresentasse uma base correspondente à necessidade dos estudantes das diferentes vertentes existentes no país, principalmente no caso dos povos indígenas que não eram citados na antiga LDB.

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a LD 5692/71 com a finalidade de mudar a organização do ensino no Brasil objetivando a profissionalização. O governo da Época, Emílio Médice justificou essa mudança pela escassez da mão de obra em muitos setores importantes para o desenvolvimento do país. De maneira geral, Queirós (2013) resume tais mudanças:

A lei nº5692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período. (QUEIRÓS, 2013).

É possível compreender que o foco dessa lei era garantir mais trabalhadores capacitados no mercado de trabalho que terminariam os estudos no 2º grau em sua maioria e alguns conseguiriam entrar no ensino superior já com uma ocupação

profissionalizante. Mas a maioria de alunos que saíam 2º grau era de classe baixa e já ingressavam no mercado, diminuindo assim, a procura por vagas no Ensino Superior. Dessa forma Queirós (2013) nesse contexto aborda o seguinte:

O presidente Emílio Garrastazu Médici, promulgou a Lei nº 5692/71. Muitos dos elementos centrais dos discursos que já vinham sendo propagados desde o início da década de 1960 continuaram, mas as críticas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinos clássico e científico e à falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão-de-obra qualificada para o trabalho, tomaram novo destaque, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro, por meio principalmente dos acordos MEC-USAID. (QUEIRÓS, 2013).

É possível analisar que na LDB 5692/71 o ensino fundamental atual se Enquadrava no 1º Grau com um período de 8 anos eliminando a necessidade de haver exame de admissão antes imposto no primário para a continuação nos estudos, o que dificultava a vida de muitos alunos antes dessa lei.

O autor expõe a função da escola de 1º Grau da seguinte forma: "A função da Escola do 1º grau estava embasada numa filosofia de educação, que viesse a dar respaldo a um ensino produtivo, que se integrasse ao desenvolvimento tecnológico e científico do país e que tornasse a pessoa capaz de articular o ensino básico recebido com os anseios do mercado de trabalho". (QUEIRÓS, 2013).

Alguns anos mais tarde, outras leis foram aprimorando as mudanças ocorridas no ensino fundamental. Nesse sentido, Santos (2012) apresenta uma mudança significativa na estrutura do ensino na legislação. Como mostra na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 sobre o ensino primário onde se encaixa o ensino fundamental atual. "O ensino de 1º grau, fruto da junção do ensino primário com o ginásial, era destinado à formação de crianças e pré-adolescentes, sendo obrigatório dos sete aos catorze anos e gratuito nas escolas oficiais.". (SANTOS, 2012, p. 58).

Nota-se que aos poucos a legislação foi moldando a estrutura do ensino aproximando-o da realidade do alunado que necessitava de uma distribuição adaptável visando atender o contexto das faixas etárias para o alcance de um bom desempenho do ensino aprendizagem da grande massa populacional.

Na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a organização do ensino tomou uma forma mais definida como mostra Santos (2012):

Dois são os Níveis da educação escolar brasileira, conforme define o Capítulo I:

- a) Educação Básica: compreende a educação infantil, o Ensino fundamental e o Ensino Médio; e
- b) Educação Superior: com cursos sequenciais, de graduação, pós graduação e extensão. (SANTOS, 2012, p.60).

Como se pode ver, a LDB trouxe níveis e modalidades de educação que se adequaram as necessidades, reajustando o ensino para atender satisfatoriamente o alunado. Dessa forma, as políticas públicas relacionadas foram empregadas com mais eficácia e eficiência gerando menos entraves nesse processo, transformando pra melhor a maneira de ensinar sanando obstáculos estruturais que antes dificultavam o Ensino Fundamental a apresentar índices promissores no processo de ensino aprendizagem.

O autor nesse sentido, ainda apresenta objetivos importantes traçados na nova LDB que garantem o progresso estudantil do educando no exercício de valores fundamentais na sociedade atual:

Os objetivos são:

- Desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e
- Fornecer ao educando meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL 1996, apud, SANTOS, 2012, p.60).

Percebe-se que o desenvolvimento nos estudos e no ambiente profissional passou a servir como estímulo ao processo contínuo do indivíduo de permanecer em um contexto escolar que oferecesse subsídios necessários. O Ensino fundamental, nesse sentido, era considerado um requisito mínimo de nível de instrução para que o indivíduo entrasse no mercado de trabalho com o conhecimento necessário a fim de facilitar a compreensão dos mecanismos a serem apresentados em determinados setores e com isso garantir o desenvolvimento da atividade laboral numa escala de tempo exigível.

Atualmente a nova LDB, Lei N° 11.274 de Fevereiro de 2006 trouxe alterações nos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa mudança significativa é a exposta nesse artigo da LDB:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 2020, p.24).

Tais circunstâncias estão focadas na formação do cidadão como um todo, pois abrangem um leque de normas programáticas que visam atender a uma formação que tenha um caráter próximo do que é chamado de “pleno”.

Dessa forma a educação foi estabelecida para que o indivíduo se inserisse nas relações sociais desenvolvendo habilidades correspondentes aos anseios da maioria passando por fases bem definidas de ensino que facilitasse a política educacional e romper problemas na aplicação da legislação.

Com isso, para facilitar a gestão desse importante nível de instrução, a Constituição Federal apresenta a responsabilidade sobre o ensino fundamental expressa no Artigo 211, que foi alterado pela EC 14/96:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1996)

De acordo com o texto constitucional, é possível notar que a responsabilidade sobre o Ensino Fundamental é Dual, uma vez que os Estados e os Municípios atuam de maneira concorrente em um contexto de colaboração, ou seja, essa inter-relação entre esses dois entes da Federação é a garantia de que o direito ao ensino seja obrigatório e acessível a todos como direitos de segunda dimensão. Todas as normas programáticas voltadas para o Ensino Fundamental seguem uma política que se limita aos recursos disponíveis para que as metas a serem alcançadas sejam próximas do esperado, já que todas as previsões de investimentos necessários entram em execução de acordo com a reserva do possível ou mínimo existencial.

O Artigo 10º ressalta em relação à distribuição de recursos o papel dos Estados cuja responsabilidade é apoiar os Municípios financeiramente dentro dos limites da competência de cada ente. (Artigo 10º, inciso II/ LDB 9394/96). Através disso, algumas especificidades são estabelecidas:

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996)

Nesse dispositivo é feita uma referência de como se dará à oferta do ensino fundamental no país, traçando um esboço introdutório de responsabilidades, mostrando a trajetória que compreenderá a destinação adequada dos recursos. Relacionado a isso, Oliveira e Adrião (2007, p. 37) destacam que segundo essa perspectiva, a definição de responsabilidades se articula com a disponibilidade de recursos da esfera correspondente ou a possibilidade de vim a recebê-los na proporção de seus encargos. Tal critério é operacionalizado pelo Fundef, que destina recursos proporcionalmente ao número de alunos atendidos em cada esfera da administração.

Mais adiante os autores esboçam alguns desafios para o ensino fundamental, dentre eles “[...] A terceira questão refere-se ao equacionamento da distribuição de competências, particularmente entre os Estados e Municípios ou o efetivo estabelecimento do regime de colaboração. Finalmente há a necessidade de superar a ambiguidade presente na LDB que ao mesmo tempo em que advoga a autonomia pedagógica da escola, estabelece a avaliação ou o controle de qualidade por meio de testes de capacidade cognitiva.”. (OLIVEIRA E ADRIÃO, 2007, p. 37)

1.3 A BNCC E O CURRÍCULO NO ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve início logo após as recentes alterações na LDB, entrou em discussão como a criação de um currículo com base nacional comum, para estabelecer as condutas que desencadeariam uma padronização uniforme à educação. Após quatro anos de elaboração, foi concluída para as duas primeiras etapas do ensino básico: a educação infantil e o ensino fundamental. Essas duas fases de projeto passaram por uma análise do Conselho

Nacional de Educação, e a terceira ainda é discutida e tem direta relação com a Reforma do Ensino Médio. Dessa forma definiu-se um conceito:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2017, p.07).

Observa-se que a BNCC, não é um currículo especificamente, e sim um conjunto de orientações que devem ser seguidos para a elaboração dos currículos em consonância com os planos e legislações já vigentes no Brasil. Introduce aspectos indispensáveis para o ensino, definindo ações que devem ser levadas em consideração de acordo com os princípios que regem toda a sociedade em uma perspectiva de evolução plena do cidadão. Com isso a BNCC garante a igualdade material assegurada na Constituição Federal: “Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (BRASIL, 2017, p.15).

A organização curricular do ensino fundamental se mostra bem estabelecida de acordo com a previsão da LDB, onde o ensino fundamental é apresentado com um prazo mínimo de oito anos. Em contrapartida a Lei 11.274/2006 fixa em nove anos a duração do mesmo. Em relação distribuição das horas, dias letivos, promoção, transferência e escolarização anterior, a LDB fundamenta os seguintes dispositivos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (BRASIL, 1996, p. 18).

Nessa lei, são definidas diretrizes a serem seguidas durante o processo de escolarização que indicam a organização do ensino fundamental. A duração mínima de dias letivos e carga horaria formulados durante um ano são períodos necessários para que o aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos ministrados seja eficaz. Espera-se que o rendimento do estudante seja o melhor possível nesse intervalo de tempo e que cada denominação como as que expressam as formas de classificação por promoção, por transferência, e escolarização anterior sejam asseguradas, a fim de, não prejudicar o processo de ensino aprendizagem.

Dando ênfase a essa legislação, a BNCC traz as 10 Competências Gerais que devem nortear a Educação Básica, a fim de, fundamentar todas as outras competências específicas de cada disciplina fortalecendo e desenvolvendo o processo de ensino aprendizagem. Essas Competências em resumo são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Cultura; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania. Dessa forma a BNCC define Competência da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Mais adiante com o intuito de objetivar as competências na educação básica a BNCC explica em Brasil (2017) que “Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”. (BRASIL, 2017, p. 25).

Isso reforça de maneira positiva a educação brasileira subsidiando o ensino fundamental com requisitos que se tornam importantíssimos para esse nível de formação do aluno brasileiro. Traçam de forma ordenada os principais aspectos desenvolvidos para o processo de fortalecimento do nível cognitivo do educando em consonância com os variados contextos sociais e familiares presentes no cenário da educação.

Este dispositivo da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) apresenta perspectivas programáticas de conteúdos para o ensino fundamental visando uma ampla contextualização:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p.20).

É possível compreender que há uma uniformidade curricular que deve ser empregada em todo território nacional na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental. No entanto, também é notável, que essa base nacional comum dos currículos não é suficiente em seu conteúdo, pois cada região do país apresenta peculiaridades distintas quanto à realidade vivenciada pelos educandos. De acordo com a localidade regional, será necessária uma complementação de conteúdos que supra o contexto escolar de maneira que o aluno se sinta familiarizado no ambiente de ensino e absorva plenamente os conteúdos empregados almejando o fortalecimento do ensino aprendizagem. O Art. 26. § 1º logo em seguida, traz consigo o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática como as principais disciplinas obrigatórias a serem desenvolvidas, e também, o conhecimento dos mecanismos da sociedade brasileira como fatores imprescindíveis para a formação do cidadão estudante. "Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.". (LDB, 1996). Nota-se que esse dispositivo é de compreensão imediata quanto à preocupação com os conhecimentos fundamentais que formam a base de todas as outras áreas do conhecimento em um currículo. Sem o conhecimento linguístico e matemático necessários, não seria possível a progressão do estudante no entendimento de outras disciplinas.

Além disso, sabe-se que o Ensino Fundamental comporta duas vertentes: anos iniciais e anos finais. Logo a BNCC tem o papel de particularizar essas vertentes propondo ações correspondentes a cada uma, pois a faixa etária das mesmas é distinta quanto aos critérios biológico e psicológico. Com isso na BNCC encontra-se que “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p.53)

Através disso fundamenta seus preceitos em relação ao Ensino fundamental, de modo que competências correspondentes a cada uma dessas fases sejam executadas priorizando a particularização e a transição correta do educando a cada ano do ensino. “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.”. (Brasil, 2017, p. 57).

Seguindo isso, mais adiante ressalta o seguinte entendimento:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p.59)

Nota-se que nos anos iniciais, o ensino é enfatizado em um conceito introdutório para a criança, estruturando seu aprendizado por singularidades sociais que devem ser assimiladas corretamente ano após ano.

Já em relação aos anos finais do ensino fundamental, a BNCC apresenta uma afirmação esboçando a realidade escolar do estudante através de um ponto de vista que considera o aumento do leque de conhecimentos atribuídos a eles. Esses conhecimentos tornam-se mais abundantes ao longo do processo e a forma como são aprendidos ocorre através de uma preparação adequada, pois o aluno precisa estar em um nível de instrução que supra a aquisição suficiente dos mesmos a fim de encararem os variados obstáculos que surgem durante a vida escolar: “Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante nos vários componentes curriculares, retomar e resinificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 60).

1.4 AS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Com base na BNCC, o ensino fundamental tanto nos anos finais quanto nos anos iniciais, é abordado de modo que as metodologias a serem empregadas sigam todas as orientações expressas nas legislações educacionais atuais. Com o passar dos anos, sabe-se que houve muitas alterações no ensino fundamental e com isso foram introduzidas ao longo da história, medidas que atendessem cada época e seus desafios no ensino. Dessa forma a BNCC esboça seus objetivos quanto ao que se espera do Ensino Fundamental na grade curricular do Brasil:

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de

currículos em todo o País, adequado aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica também preceituam os objetivos amplos do Ensino Fundamental definindo de acordo com dispositivos da legislação o anseio do que deve ser alcançado pelos alunos, a fim de que, obtenham resultados que beneficiem os mesmos nos diversos contextos futuros em que poderão estar, seja no trabalho, na continuação dos estudos ou em qualquer outra finalidade vivenciada com base nos valores sociais:

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira. Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2013, p.108).

Tendo como base esses objetivos Gerais do Ensino Fundamental referenciados na Educação básica, foram formulados alguns objetivos específicos da grade curricular elencados na BNCC, principalmente na área das linguagens como é apresentado em Brasil (2017, p.63): “No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.”. (BRASIL, 2017, p.63). O foco, como é visto, centra-se na vida social, pois é por meio dela que as mais variadas interações evoluem em conhecimento.

Já no Ensino Fundamental – Anos finais a BNCC objetiva que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de

habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 139).

Entende-se que a preocupação maior em relação a área da Linguagem no Ensino Fundamental Maior caracteriza-se pela compreensão da língua em sentido amplo promovendo uma associação entre o que é padronizado na língua e os diversos contextos linguísticos existentes, a fim de, o aluno dominar a o sistema linguístico brasileiro.

Na Área da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental a BNCC salienta que “a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras.”. (BRASIL, 2014, p. 268). Nota-se o aperfeiçoamento da parte básica da matemática que envolve apenas dois conjuntos de números: os naturais e os racionais. Isso para facilitar e dominar os cálculos menos complexos, preparando-os para os próximos conteúdos dos anos finais.

Já nos anos finais, a complexidade se torna mais visível e outros conjuntos numéricos começam a fazer parte das atividades em novas formas de calcular com as diversas nomenclaturas que aparecem. Nessa perspectiva a BNCC menciona:

Com referência ao Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos. Para que aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de problemas, sobretudo os geométricos, nos quais os números racionais não são suficientes para resolvê-los, de modo que eles reconheçam a necessidade de outros números: os irracionais. Os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. (BRASIL, 2017, p.269).

O Ensino Fundamental é um nível importantíssimo de ensino, pois desenvolve o aluno em duas fases biológicas da vida: a infância e a adolescência. Por isso essa etapa da educação básica é reconhecida em aspectos intrínsecos a ela. Abordada

em contextos que sofrem mudanças frequentes, tornou-se o foco de análises das legislações a fim de proporcionar os melhores subsídios e métodos correspondentes a essa fase.

Compreende-se essa reflexão com base na BNCC que explana da seguinte forma:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 57).

É de entendimento consensual ao longo da história que o Ensino Fundamental deve ser traçado necessariamente às características do alunado, possibilitando sempre as formas compatíveis de ensinar de acordo com metodologias que acompanham o desenvolvimento dos estudantes como se encontra na BNCC:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 60).

Para que tais aspectos sejam assegurados no decorrer do processo ensino aprendizagem, as metodologias executadas devem ser apropriadas exercendo uma autonomia da vontade de aprender do aluno. Além disso, é importante enfatizar que outras situações também devem ser consideradas para que o método de ensino seja eficaz quanto à absorção dos conteúdos que os alunos devem aprender nessa etapa de ensino, assim como os valores, capacidades e relações. Desse modo pode-se dizer que não há um padrão metodológico para o ensino, pois dependendo da clientela estudantil de cada lugar, serão necessárias adaptações que façam fluir o

ensino. Relacionando-se a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 lança no seu artigo 28 as seguintes diretrizes:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Pode-se notar que há uma complexidade quanto à metodologia a ser aplicada em meio a vários fatores que se tornam imprescindíveis na escolha. No Brasil muitas metodologias foram utilizadas ao longo da história da educação. Algumas delas são usadas até hoje e se mostraram bem eficientes. As primeiras surgiram logo no início quando o Brasil apresentava um contexto tradicional de educação que se valia de métodos que atualmente seriam reprováveis para o uso.

No ensino fundamental, tendo em vista suas características, podem-se apontar alguns métodos que foram e ainda são utilizados no país. Dentre eles método Montessoriano, abordado na revista Quero (2019):

Método Montessoriano: A terceira metodologia apontada pelo **Melhor Escola**, é a montessoriana, desenvolvida pela médica italiana Maria Montessori (1870 – 1952). O método possui como princípio o respeito e compreensão da individualidade da criança, e por isso seu foco está no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, bem como do conceito de ordem e espaço. Assim, nesse modelo de ensino, os ambientes tendem a ser bem organizados, com os objetos, brinquedos e instrumentos de aula ao fácil alcance das crianças.

Esse método se baseia na observação e compreensão da verdadeira natureza do indivíduo, e as brincadeiras são atividades que estimulam o desenvolvimento de uma base para a evolução da criança. (QUERO, 2019).

Pode-se concluir que essa metodologia traz consigo uma forma de ensinar que se resume em particularizar a fase em que a criança se encontra desenvolvendo-a fortemente mantendo as noções da realidade bem organizadas para que haja uma compreensão proporcional do espaço pedagógico.

Quero (2019) também apresenta o Construtivismo que defende que o conhecimento é construído através de processos científicos e filosóficos desenvolvendo no aluno a busca pelo saber através de questionamentos e experimentações que após executadas contribuem para a estruturação do

aprendizado de em um processo contínuo onde cada conteúdo adquirido servirá de base para o próximo:

Essa metodologia de ensino, desenvolvida pelo epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980), chegou no Brasil por volta da década de 1980, e baseia-se na postura assumida em relação ao aprendizado.

O construtivismo consiste no questionamento do conceito e estrutura tanto do conhecimento quanto da aprendizagem, utilizando uma abordagem filosófica e científica. A ideia central do modelo é a de que o conhecimento é construído, e não adquirido. (QUERO, 2019).

Uma metodologia que é um assunto de muitos estudiosos se tornou uma das principais no Brasil, pelo fato de manter conceitos tradicionais na forma de ensinar, fazendo com que o aluno, através de repetições constantes de exercícios relacionados a conteúdos complexos, se torne preparado a assumir uma postura sólida para fazer parte de uma sociedade que possui um nível de instrução intelectual acima da maioria. São muito utilizadas no contexto das escolas militares e em várias outras escolas do país por manter um regime disciplinar de ensino como é apresentado pela revista:

Metodologia Tradicional: A mais convencional das metodologias de ensino usadas no país integra a prática educacional formal. Seu objetivo é preparar o aluno, de forma intelectual e moral, para assumir uma posição na sociedade. Para isso, a prática mais comum de ensino-aprendizagem é através da exposição verbal e demonstrações do professor sobre o conteúdo ensinado.

Essa metodologia tem como princípio que aquela pessoa que ensina é detentora do conhecimento, e portanto possui competência para transmiti-lo aos alunos, especialmente aos mais jovens, por meio de exposição e análise dos conteúdos abordados. Como forma de fixação do conhecimento ensinado, esse método utiliza exercícios, nos quais os alunos repetem conceitos e fórmulas, utilizando-se da memorização, criação de hábitos e disciplina da mente. (QUERO, 2019).

Outra que se faz presente no país é a Metodologia de Waldorf, desenvolvida para a população de massa, a fim de incentivar uma crescente mão de obra especializada de acordo com os diversos setores de trabalho, principalmente o industrial. Prepara o aluno na obtenção de um nível prático de habilidades que são equivalentes às exigidas pelas empresas nos mais variados ramos. Essa Metodologia abrange os conteúdos obrigatórios que estão presentes no currículo nacional, portanto essa é uma das metodologias mais encontradas nas escolas brasileiras no ensino fundamental.

Metodologia Waldorf: A quinta e última metodologia mais utilizada pelas escolas brasileiras é a Waldorf. Criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861 - 1925), o método foi aplicado pela primeira vez em uma escola alemã voltada para filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria.[...] A formação na abordagem Waldorf inclui tanto o ensino das matérias obrigatórias do currículo nacional (matemática, história, geografia, língua portuguesa, etc.) quanto conteúdos interdisciplinares e que explorem a criatividade dos alunos, como música, dança, teatro, artesanato e diversas outras atividades. Por isso, este método dá muito valor ao contato com a natureza e ao trabalho manual, incentivando atividades como crochês, danças, música e teatro. (QUERO, 2019).

Além da escolha da metodologia apropriada e contextualizada com a realidade local do estudante, outros fatores se inter-relacionam e são adotados de maneira colaborativa em prol de assegurar que o método de ensino seja eficaz, pois depende de elementos indispensáveis que subsidiam diretamente o trabalho docente a expectativa de serem obtidos os melhores resultados quanto à progressão das capacidades, habilidades, e absorção de conteúdos obrigatórios que estão elencados no currículo nacional do ensino fundamental, como evidencia Perez (2018) no âmbito da BNCC que “As indicações da BNCC (o que ensinar) junto com as estratégias e/ou metodologias sugeridas pela sua rede (como ensinar) formaram o currículo, que guia o Projeto Pedagógico e a elaboração do plano de aula do professor. O docente tem autonomia para desenhar tempos, espaços e materiais necessários para o aprendizado, bem como estratégias para engajar os estudantes. É importante dizer que o professor não deve fazer isto sozinho. É papel do coordenador pedagógico apoiar a elaboração dos planos de aula e promover trocas de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica entre os docentes.” (PEREZ, 2018, p 109).

Nisso, é possível observar que o autor expõe o coordenador pedagógico como um agente fundamental que orienta os docentes para a introdução das metodologias seguindo diretrizes correspondentes e organizadas incentivando o andamento do processo de ensino aprendizagem em um nível de colaboração profissional respeitando a autonomia do professor.

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; [...]. (BRASIL, 2017, p. 17).

Tendo e vista que o Brasil compõe uma bagagem de estudantes bem variada de acordo com as diversas regiões e culturas locais, a BNCC estipulou essas orientações relacionadas ao uso de metodologias apropriadas a depender do contexto. Essas orientações formam um conjunto de decisões que possibilitam uma fusão das proposições da BNCC com os variados contextos brasileiros de sistemas de ensino e instituições escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao longo da História do Brasil, desde o período colonial, já havia uma preocupação com a Educação Escolar Indígena - EEI na socialização dos povos como afirma Silva & Azevedo In: Silva e Grupioni (1995, p.150) que até o fim do período colonial, a educação escolar indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa portuguesa. Com o advento do Império ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência as Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais "... a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias".

Como o autor indica alguns dos principais fatos históricos que mostram os primeiros passos da educação escolar indígena no Brasil, é notável que pouca coisa mudou, principalmente com a transição da forma de governo que antes era a monarquia e depois passou a ser república, onde o interesse geral dos cidadãos passou a ser atendido pelo Estado, principalmente os interesses dos povos indígenas voltados para educação. A inclusão da prática de educação escolar indígena a valorização e o direito dos índios foram se priorizando através da criação de políticas públicas diferenciadas para a educação escolar das populações indígenas, de modo que suas lideranças determinassem seu currículo multicultural, suas manifestações religiosas e linguísticas, bem como a criação de um órgão controlador, destinado especialmente para as comunidades nativas, sem sistematização, até então, adotada nas escolas não indígenas. Com isso Silva & Azevedo In: Silva e Grupioni (1995:150) enfatizam que:

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. "Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do sec. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar",

"civilizar" e "integrar" ou, em uma capsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não índios. Fundamentalmente etnocêntricos estes projetos tradicionais de educação escolar indígena tem encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. (GRUPIONI - SILVA, 1995, p.150).

Então de acordo com o autor a mudança no cenário político do país foi fundamental para que a questão da educação escolar Indígena fosse tratada de maneira cuidadosa com o devido processo legal merecido para um povo que foi esquecido durante séculos onde muito de sua cultura, principalmente as línguas e etnias, foram perdidas no tempo. Um povo nativo dessa terra com o passar do tempo foi sendo reconhecido e tendo seus direitos garantidos na lei, embora ainda hoje o choque entre a civilização e a cultura seja um problema que ainda não foi resolvido e harmonizado.

Nesse sentido Silva & Azevedo In: Silva e Grupioni (1995:150) definem o seguinte raciocínio:

Com a nova Constituição, os índios passaram a ter direito a uma escola com características específicas, que valorize o conhecimento tradicional vigente nestas sociedades e lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades. Para isto é necessário o desenvolvimento de currículos específicos; calendários que respeitem as atividades tradicionais dos grupos indígenas; metodologias de ensino diferenciadas; publicação de materiais didáticos em línguas indígenas e formação especializada de índios para que eles se tornem professores indígenas. (GRUPIONI - SILVA, 1995, p.162)

A educação indígena no Brasil que se conhece hoje é fruto de muitas mudanças consideráveis. Antes, a previsão de atuação docente no contexto indígena não seguia um parâmetro adequado à realidade vivenciada pelos povos. A valorização do Índio precisava alcançar um patamar onde o mesmo fosse capacitado a também lecionar como professor para que a cultura mante-se uma base mais forte ainda no ensino. Dessa forma, Farias (2018) expressa a seguinte afirmação:

A educação que deveria ser desenvolvida nas aldeias contemplada na CF/88 e na LDB- 9394/96 exigia a formação de profissionais especificamente para esta área, porém não exigia que fossem indígenas. Além disso, havia itens específicos como: organização de currículos por

cada grupo, com os conteúdos culturais peculiares à realidade de cada comunidade indígena; elaboração de materiais didáticos diferentes dos que seriam ofertados a nível nacional, contextualizados cultural e linguisticamente. (FARIAS, 2018, p.34).

Pode-se compreender, que no início do processo de reconhecimento dos índios na garantia do acesso à educação, a educação escolar indígena apresentava um cenário diversificado de ações necessárias para a execução de um ensino de qualidade nas comunidades indígenas, principalmente no que diz respeito à contextualização de materiais didáticos necessários para um bom processo de ensino. Atualmente sabe-se que muitas etnias em suas comunidades ainda não possuem esses materiais contextualizados de acordo com a cultura e os costumes.

Como visto, Antes de adquirirem espaços propícios para a aprendizagem, às escolas indígenas viviam em um contexto cultural europeu imposto fortemente na época. Vários padrões de ensino utilizados não progrediram e o Brasil foi desenvolvendo um sentimento de inclusão e proteção dos povos indígenas como os autênticos “donos” da terra. O sentimento de justiça em vários setores sociais foi crescendo em todo o país transformando a figura do índio em um ícone de valorização cultural da nação, de modo a serem assegurados na lei seus direitos esquecidos por séculos na história do Brasil. Com o passar do tempo, as Constituições brasileiras reforçaram os direitos dos povos indígenas em seu conteúdo.

A Constituição Federal de 1988 trouxe consigo o reconhecimento desses direitos, ocorrendo assim, o surgimento de varias leis tratando do direito à educação escolar, intercultural, diferenciada e bilíngue, proposta pelos indígenas como meio de manter sua identidade cultural preservada ao longo do tempo e das mudanças pretéritas na tecnologia e na informação: LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/ 96, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), o Conselho Nacional de Educação (Parecer 14/99 e Resolução 3/99), além dos Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena e para a Formação de Professores, especificadas nesta seção.

Dessa forma, Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas uma educação diferenciada das demais, fazendo com que a preservação da cultura e da identidade fosse priorizada nas mais diversas metodologias que fossem se desenvolvendo ao longo de uma organização educacional prevista em lei. A

educação escolar indígena seria vista com outros olhos com atenção específica nos costumes e tradições de cada etnia.

Em relação à educação escolar indígena, a CF/1988, apresenta no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo II – Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I – “Da Educação”, os seguintes direitos:

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

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

Como é previsto em lei, todo o cuidado em manter a especificidades culturais de cada etnia prevaleceu, pois foi uma imposição dos próprios indígenas para que sua identidade permanecesse viva ao longo dos séculos como patrimônio cultural da sociedade. Além disso, o ensino fundamental regular será mantido para que as gerações indígenas obtenham os conteúdos necessários para a aquisição do conhecimento civilizatório em diversas áreas, ocorrendo assim, uma relação harmoniosa em uma modalidade dual de ensino, tanto o cultural, quanto da escola tradicional das cidades.

Outra mudança que ocorreu é que “Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las.”. (GRUPIONI, 2002, p. 14).

Relacionando-se a isso é importante lembrar que as conquistas dos povos Indígenas na Educação através dos textos constitucionais consolidaram de maneira relevante e necessária a introdução de direitos fundamentais para as etnias indígenas brasileiras.

2.2 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

Através disso torna-se importante destacar que a educação no Brasil é bastante diversificada, pois o povo brasileiro é formado por diferentes culturas onde vários contextos de educação passaram a ser observados com mais especificidade para atender a todos, de forma que os diferentes grupos sociais fossem respeitados

de acordo com seus costumes e crenças, havendo assim uma proteção na lei a nível nacional e internacional com alguns povos.

Nessa perspectiva a Constituição Brasileira de 1988, estabelece o multiculturalismo, ao determinar que o Estado garanta a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (artigo 215), Determina ao Estado, ainda, a proteção das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (artigo 215, §1º).

Nesse sentido, essa abordagem expressa que a importância da educação escolar indígena é um tema muito discutido no contexto cultural, possuindo peculiaridades distintas da educação brasileira como um todo, pois em cada localidade existem padrões específicos adotados em sua grade curricular que são definidos de acordo com as características apresentadas por cada Etnia envolvendo aspectos como a língua, os costumes, dentre outros.

Podemos observar esse reconhecimento, principalmente no que diz respeito à educação indígena, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como mostra Grupioni (2002, p.21):

A atual LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024 de 1961, que tratavam da educação. No que se refere à educação escolar indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Ela aparece na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal.

Percebe-se que houve uma união das metodologias a serem adotadas ocorrendo uma tentativa harmonização entre a cultura local de cada etnia com o ensino já vigente nos centros urbanos. Esse choque de diversidades vem sendo moldado em metodologias que possam desenvolver um ensino de qualidade para que o indígena aldeado consiga alcançar um padrão de ensino aprendizagem condizente com o contexto geral, preservando a sua cultura frente à civilização.

São reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988.).

Vários dispositivos programáticos foram desenvolvidos a fim de assegurar aspectos culturais apresentados pelas comunidades indígenas em processos pedagógicos elaborados para todas as séries do ensino fundamental. Todas as decisões voltadas à educação, necessitaria agora da participação efetiva das comunidades quanto à destinação correta dos recursos, ao funcionamento e a especificidades interculturais e bilíngues como é observado em Grupioni (2002) que estabelece que: “Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino”. (GRUPIONI - SILVA, 1995, p.27).

É importante destacar que o Parecer 14/99, Do Conselho Nacional de Educação – CNE, através de reuniões com diversas etnias indígenas em âmbito nacional, traçou ações de relevância fundamental voltadas para a Educação Escolar Indígena. Foi um marco na regulamentação que se mostrava necessária à época. O Artigo 1º exterioriza o resultado dessas discussões definindo diretrizes importantes no ensino para a consolidação de suas especificidades assegurando a estrutura funcional montada de acordo com os anseios dos povos indígenas em consonância direta com os termos mais difundidos nas legislações vigentes como os aspectos interculturais e bilíngues:

Artigo 1º – Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999b, p. 26)

Dispositivos como esse, valorizaram ainda mais as práticas nativas no contexto escolar brasileiro. O conhecimento próprio das diferentes etnias passou a fazer presença marcante em uma educação que necessariamente precisava ser diferenciada, pois a cultura nativa tão importante presente no território brasileiro

passou a ser difundida na educação na expectativa de ser mantida geração após geração com o fim de não ser esquecida no tempo.

Nesse mesmo sentido, de acordo com que é normatizada na Constituição Federal de 1988 – CF/88 em relação à Educação Escolar Indígena - EEI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB lança no seu artigo 78/LDB 9394/96 os seguintes objetivos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1988).

Esse artigo define a responsabilidade gerencial dos sistemas de ensino no Brasil, de forma que a maior concentração de competências nesse cenário ficou com a União no sentido de apoiar tecnicamente e financeiramente, proporcionando para os povos indígenas autonomia na elaboração de uma educação escolar bilíngue e intercultural subsidiando as especificidades dessa educação com a criação de programas de ensino e pesquisas. Esses objetivos direcionam-se a fim haver uma harmonia entre os conhecimentos da sociedade indígena e os da sociedade nacional em geral.

É importante ressaltar que o processo de transição da responsabilidade da educação indígena da Fundação Nacional do Índio – FUNAI para o Ministério da Educação – MEC é apontado por alguns autores como inadequado a situação em que se encontrava a educação dos povos indígenas. Não houve circunstâncias cabíveis para que se mantivessem a característica intrínseca das escolas indígenas como mostra Grupioni (2002) no âmbito do Plano Nacional da Educação que “A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados

com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumir tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas.[...].”(GRUPIONI, 2002, p.30).

Uma grande conquista para a educação escolar indígena deu com a lei 10.172, o PNE – Plano Nacional de Educação que foi promulgada no dia 09 de janeiro de 2001 trazendo consigo pontos importantes e específicos com o intuito de a União e os Estados garantirem uma assistência de qualidade a essa educação tanto financeiramente quanto na introdução de programas nessas áreas:

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os Estados, deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como possibilitar a adaptação dos programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação. (GRUPIONI, p.27).

Como podemos observar, várias leis surgiram se apoiando na Constituição Federal de 1988 que tratam da educação escolar indígena. Leis que reforçam a diferenciação dessa vertente educacional das demais em um processo que a cada momento político se renova.

Grupioni (2002) faz referência positiva a essas leis que “Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.”.(GRUPIONI, 2002, p. 09).

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Há muito que se discutir quanto à formação de professores para a educação escolar indígena. Apesar de todas as formas que a lei trata essa educação, alguns autores apontam dados que devem ser analisados para que medidas cabíveis sejam adotadas principalmente para que o número de alunos indígenas cresça em uma perspectiva de progresso no índice exigido pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo Funari e Piron (2011, p. 105) a desvalorização da identidade indígena existente no país, a despeito das mudanças recentes na política oficial, faz com que estatisticamente os índios apareçam como poucos numerosos. Não precisa ser assim! Nos Estados unidos, por exemplo, graças à políticas públicas de valorização de herança indígena, o numero de índios contabilizados não parou de crescer. Em 1960, havia 524 mil índios, em uma época em que os indígenas eram representados como o “outro” cultural, os selvagens ou os malvados dos filmes de faroeste. Em 1990, já eram 1,878 milhão e, em 2000, mais de 7 milhões de americanos declarava ter alguma ascendência indígena.

O Brasil em relação aos Estados Unidos, durante muito tempo, não possui uma concepção evoluída em relação aos nativos, principalmente pela falta de estrutura política onde o país sempre se envolveu em escândalos diversos, o que afeta a educação nacional e a educação indígena como um todo quando o nível aprendizagem do país ainda se encontra abaixo da média internacional.

A busca por um ensino de qualidade é um campo que deve ser bastante discutido no contexto indígena, principalmente nas políticas públicas voltadas a educação. A valorização da cultura indígena na área educacional é um passo importantíssimo para que o país desenvolva de maneira geral uma concepção evoluída na valorização da herança indígena, pois é um dever da legislação brasileira como um todo reconhecer esses povos nativos do território.

A formação de professores já vem sendo desenvolvida nesse sentido para a educação escolar indígena. Nesse intuito, Grupioni (2002) aponta de acordo com a LDB que:

A outra menção à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e

reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. (GRUPION, 2002, p. 21).

Com isso, é possível diferenciar a Educação Escolar Indígena das demais, pois envolve vários fatores que devem ser levados em consideração a fim de que as etnias preservem seus costumes, que são de suma importância para a história do Brasil. Incluído a isso, o autor também indagou que a lei prevê a formação adequada do profissional de educação direcionado a trabalhar na área indígena, pois contextos como esse exigem capacitação específica para a aplicação de metodologias que tornem o aprendizado local eficiente e eficaz.

"[...] um mergulho em "outras culturas" – que pode nos revelar muito mais sobre a "nossa cultura". ou seja, nas culturas dos povos indígenas, com os quais nos encontramos em constante interação; e nas das colegas pesquisadoras – como a mesa nos provoca a pensar. Na busca do que, como Raimon Panikkar argumentou, seria o único modo de conhecer as culturas, ou seja, o de realizar um diálogo intracultural." (PALADINO, CZARNY, 2012, p.12). Esse é um exemplo de reflexão é de suma importância na conscientização da sociedade em geral frente à realidade atual da educação indígena que precisa de um olhar mais profundo em relação à formação de profissionais especializados para a educação escolar indígena.

A formação de professores nesse sentido tornou-se parte integrante discutida nas legislações. A necessidade de pessoal especializado para lidar com uma clientela educacional diferenciada foi um dos principais enfoques a serem tratados nas leis como mostra Grupioni (2002) no âmbito do PNE:

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação

dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (GRUPIONI, 2002, p.31).

Nesse sentido, torna-se importante que a formação de professores especializados em Educação Escolar Indígena ocorra através da valorização do próprio índio em exercer o papel que é de direito como docente no seu contexto cultural na ampliação de um leque de atribuições específicas à educação de seu povo, mostrando que um cenário diferenciado, a depender das políticas corretas no ensino, pode melhorar com um índice de aprendizagem positivo a nível nacional integrado a uma cultura nativa.

Algumas metas e diretrizes foram elaboradas para particularizar essas questões como mostra Grupioni (2002) em relação ao PNE nas modalidades de ensino da educação indígena:

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida. [...]
20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio. (GRUPIONI, 2002, p.33).

A realidade na prática se apresenta bem distante de como é previsto, pois muitos métodos de ensino não se inovam e acabam distorcendo o que deveria ser feito, principalmente em cursos na formação de professores. A aplicação de novas formas de ensinar é necessária em vários contextos de ensino, dessa forma, não poderia ser diferente quanto na educação escolar indígena. Nesse sentido, Grupioni (2002) aborda este entendimento do parecer Nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação que as legislações “deve também garantir aos índios o acesso à escola e aos métodos do processo ensino aprendizagem. Hoje muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, sendo necessário colocar à disposição, tanto dos alunos indígenas como de seus professores, novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola”. (GRUPIONI, 2002, p. 44).

Desse modo, podemos observar que a formação de professores indígenas se resume a um cenário onde dois termos devem ser dominados pelo docente, o “bilíngue” e o “intercultural”, pois são predominantes para a absorção do conhecimento pelo aluno indígena. O professor indígena deverá moldá-lo de modo que o mesmo consiga entender seu lugar na sociedade como agente mantedor de seu modo de vida cultural, principalmente na manutenção da língua materna, e também, com cidadão inserido em um contexto nacional regido por normas que fazem parte da vida de todos os cidadãos em geral que possuem deveres e obrigações.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; [...]. (GRUPIONI, 2002, p.51).

O ensino da Língua Portuguesa também é uma grande preocupação quanto à formação de professores capacitados, pois os alunos indígenas devem dominá-la para que possam estar aptos a prosseguirem seus estudos no Ensino Médio e no Ensino Superior. O professor indígena deverá ter domínio da Língua Materna e também da Língua Portuguesa, a fim de que seus alunos não fiquem prejudicados quando estiverem inseridos em outro nível de ensino que predomine apenas a língua nacional. Para que essa capacitação do professor índio aconteça nesse patamar, Grupioni e Silva mostram no âmbito do parecer Nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação o seguinte:

- A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de linguística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apoiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos. (GRUPIONI, 2002, p.52).

A situação atual vigente se define em um problema que ainda foi solucionado como é o caso da habilitação de todos os docentes do ensino fundamental em uma formação que supra a educação escolar indígena prevista na legislação. A realidade ainda vivenciada nas comunidades indígenas é que existe um atraso no ensino na transição do Ensino Fundamental Menor para o Ensino Fundamental maior, pois o professor responsável por essa segunda fase de ensino não seria habilitado nos critérios culturais estabelecidos. Essa questão é nítida nesse entendimento final apresentado por Grupioni (2002) relacionado também ao N° 14/99 do Conselho Nacional de Educação: “Por último, considerando-se a especificidade do processo de formação do professor índio e que esse processo está em fase de implantação, é importante ressaltar a enorme dificuldade em fazer cumprir o § 4º do art. 87 da LDB, que determina o prazo de dez anos para que todos os docentes sejam habilitados. No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngue, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não-índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias.”.(GRUPIONI, 2002, p.52).

2.4 OS DESAFIOS DA DOCENCIA EM COMUNIDADES INDIGENAS

Os desafios dos professores indígenas em geral são diversos, desde a questão cultural e o contexto linguístico vivenciado em ambiente bilíngue para o ensino até a execução efetiva de uma educação pautada no que a lei assegura de fato. A identidade cultural é tão própria que olhares mais críticos apontam que um obstáculo a ser superado para consolidar esse ensino em melhorias, seria a formação dos professores indígenas como forma de garantir a identidade mesmo com a introdução de conteúdos civilizatórios. Nesse pensamento Tauana (2019) afirma que “O maior desafio dos alunos indígenas hoje é saber escrever, ler e produzir texto na língua materna, a escrita na língua torna-se muitas vezes um obstáculo grande para a compreensão do seu próprio universo. O uso das duas línguas ao mesmo tempo pode ser uma “confusão” para eles, principalmente as crianças que estão em fase de alfabetização.”. (TAUANA, 2019, p. 28-29).

Com isso é possível entender que o principal obstáculo é centralizar o ensino na própria cultura, o que se torna muito difícil diante da realidade atual no qual o ensino se encontra, pois há uma polarização existente tanto na forma como os professores não indígenas passam seus conteúdos como na forma que os professores índios lecionam ocasionando uma ausência de transição adequada. A ausência dessa transição dificulta a compreensão do aluno indígena quanto ao contexto local em relação ao restante do país no decorrer do ensino. Dessa forma Tauana (2019) compreende que:

No cenário atual, as escolas e a educação indígena ainda enfrentam várias dificuldades para incrementar o ensino de língua materna nas suas escolas e comunidades. No entanto, a educação e os seus processos de aprendizagens nas escolas indígenas foram e estão sendo insuficientes para os alunos aprenderem o conhecimento sobre a sua própria história, pois, muitas vezes a língua foi usada somente para a comunicação oral entre alunos indígenas, mas não praticavam a escrita, com um reflexo até os dias atuais que afeta muitos alunos indígenas. Os conteúdos escolares em sua maioria não se importam muito com a realidade indígena, é um desafio constante nas escolas. Nas salas de aulas a situação agravou-se mais, pois, os professores que lecionam muitas vezes não são indígenas, e fica difícil a comunicação entre o professor e alunos. (TAUANA, 2019, p. 16).

Como visto, a autora aponta que há uma dificuldade enorme na comunicação entre professor e aluno por conta da língua, pois a maioria dos professores que são formados e lecionam nas comunidades não são índios e, além disso, os conteúdos passados em sua totalidade são em Língua Portuguesa tornando difícil a assimilação desses, já que a oralidade e a escrita dos professores são diferentes da manifestada entre os indígenas. Esses fatores desaceleram o ensino aprendizagem fazendo com que a aquisição dos conteúdos da grade pelos alunos seja lenta e com progressão baixa. Relacionando-se a isso Gonçalves (2013) aponta que "O projeto de educação escolar indígena, na perspectiva intercultural, conforme apregoado nos referenciais do MEC, prima pela adequação das políticas e ações educacionais à realidade indígena. E um dos problemas enfrentados pela educação escolar ofertada aos indígenas é justamente a falta de adequação desta à sua realidade e seus costumes." (GONÇALVES, 2013. p. 6600).

Assim, é possível admitir que ainda hoje, a dificuldade docente nas comunidades indígenas é complexa, pois necessita de um leque amplo de ajustes que possa de fato saná-la a fim de garantir uma melhor progressão dos alunos e

acelerar o ensino que se encontra estático no geral. Seguindo essa lógica Gonçalves (2013) reflete o seguinte:

Para construir uma escola autônoma e que atenda aos requisitos de verdadeiramente indígena, além da necessidade de um projeto de ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue/multilíngue, faz-se necessário garantir uma formação adequada e capacitação continuada para os professores tanto indígenas quanto não indígenas. Contudo, a realidade das escolas indígenas parece seguir no caminho inverso. No estado do Pará, são poucos os professores não indígenas atuantes em área indígena que possuem formação em nível superior. Em sua grande maioria, possuem apenas a formação em nível de Magistério. (GONÇALVES, 2013, p.6602).

Nisso, o autor define que a maioria das dificuldades encontradas pelos docentes no contexto indígena estão relacionadas a formação e capacitação adequadas para lidarem com esses ambientes que são diversificados e polarizados de acordo com cada etnia. Dessa forma, a solução mais preponderante e que se encaixa nesses desafios, seria investimentos em cursos de capacitação para professores não índios, e principalmente, em cursos de formação de professores indígenas que conhecem a própria cultura a ponto de serem os mais aptos a desenvolverem o ensino aprendizagem de modo a trabalharem a compreensão dos alunos.

3. DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO NA ESCOLA BORO MUYATPU NO MUNICÍPIO DE JACAREACANGA.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por objetivo analisar os desafios da docência na educação indígena em uma comunidade indígena na ótica dos professores. Com este propósito, a realização deste estudo primeiramente teórico com pesquisas bibliográficas, levantamento de livros, artigos, estudos realizados com o tema investigado, para fortalecimento das informações obtidas na pesquisa de campo, cujos participantes foram os professores de uma escola de educação infantil e fundamental de uma comunidade indígena do município de Jacareacanga.

Utilizou-se como instrumento da pesquisa 1 (um) questionário contendo 10 (dez) perguntas para os professores, o questionário com perguntas abertas e fechadas, relacionadas aos desafios da educação Infantil indígena. Na posse dos dados, foi feito o levantamento de leitura, registro e análise das informações transformando-os em resultados qualitativos e quantitativos.

3.2 TIPOS DE PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa tem como base a pesquisa de campo em contexto indígena munduruku de uma escola indígena de ensino fundamental. Para sua realização, houve um levantamento bibliográfico, necessário para a construção da fundamentação teórica que vai subsidiar as análises dos dados. Consultaram-se livros, artigos, resenhas e materiais adquiridos na pesquisa para a produção da base teórica.

Foi utilizada pesquisa participante, havendo uma interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, necessária para a coleta dos dados. De acordo com Brandão (1998) A pesquisa participante tem seu contexto de utilização relacionado às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

A pesquisa participante tornou-se fundamental, pois ocorreu atuação na comunidade indígena, em sala de aula, fazendo parte do anexo da escola como professora na Aldeia Nova Esperança. Além do contato constante com os informantes de pesquisa, houve a utilização dos instrumentos de coletas de dados como questionários e entrevistas não estruturadas.

Nesse sentido, Le Boterf (1984), explica que na pesquisa participante a população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. É importante, portanto, salientar que os participantes não têm suas funções resumidas a delegação de tarefas, pois todos são detentores do conhecimento produzido e colaboradores na pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 10 professores, que atuam na Escola Indígena de Ensino Fundamental Borõ Muytapa de Jacareacanga, que serão identificados pela nomenclatura Professor 1, Professor 2, Professor 3, professor 4 etc., desse modo, não apontando-os por nomes, para evitar a identificação dos mesmos e manter, assim, o sigilo na identidade dos participantes, que assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso dos dados na pesquisa.

3.3 COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada com professores que atuam na escola em diferentes disciplinas. Os questionários foram aplicados durante aulas, para professores graduados e professores não graduados que estudam em regime especial em Faculdades Particulares, do Município de Itaituba. Foram entrevistados 06 professores, que estudam o 4º, 7º e 8º períodos de Licenciatura plena em pedagogia e 4 professores que já têm esta formação e fazem parte do corpo docente da escola. A coleta de dados ocorreu no período dos meses de março a maio de 2022.

Os professores atuam na escola em suas disciplinas de formação, mas também há muitos que atuam com mais de uma disciplina, no ensino fundamental II. Antes de realizar as análises, será contextualizada a escola em que os professores atuam, e também o contexto educacional das escolas indígenas de Jacareacanga de modo geral.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BORÕ MUIATPU

A Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Borõ Muiatpu foi fundada em 1991 pelo indígena Haroldo Saw Munduruku. A Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Borõ Muiatpu foi fundada em 1991 pelo indígena Haroldo Saw Munduruku para atender a quantidade de famílias que já possuíam moradia na aldeia e consequentemente o crescimento do número de crianças que necessitavam de uma escola com estrutura adequada a fim atender a comunidade, pois as primeiras atividades docentes eram se davam através de meios próprios e sem apoio do governo.

Está Localizada na Aldeia Caroçal - Rio das Tropas possuindo uma estrutura proporcional para a demanda de alunos atualmente. Antes da construção de uma escola cadastrada na rede de ensino eram muitos os desafios da época. Houve varias reuniões na comunidade enfatizando a preocupação com as crianças que não frequentavam uma escola convencional.

Ao longo de muito esforço das lideranças indígenas da época decidiu-se implantar uma escola na Aldeia, para solucionar esse problema o uniram-se o senhor Martinho Borõ Munduruku (professor contratado do Estado), que já tinha experiência, e com ele, também o senhor Haroldo Saw juntamente com o capitão da aldeia Balbino Saw Munduruku que juntos, buscaram meios e recursos para manter a escola, ate então sem estrutura física, para que subsidia-se ainda mais a conscientização do poder publico na execução da construção de uma escola necessária para o desenvolvimento da educação na comunidade.

Reforçando ainda mais essa perspectiva, em 1993, a FUNAI, visitou a Aldeia, e em 1994 implantou o posto de saúde a casa do chefe de posto, Ivanildo Viana Rocha, onde sua esposa Erineide Ferreira Cruz era enfermeira. Essa implantação do posto de saúde trouxe mais credibilidade à aldeia e em 1995 a escola começou a ser construída sendo inaugurada em 1996. Pode-se dizer que a visita da FUNAI foi de suma importância na educação e saúde para solucionar necessidades que a comunidade apresentava. O nome da Escola tem origem indígena, sendo uma homenagem ao indígena Borõ Muiatpu, o avô do Haroldo já falecido. Atualmente, a Escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Jacareacanga, atende com 195 clientelas, possuem 10 turmas, distribuídas em 04 turmas pela manhã, 04 turmas pela tarde e 03 turmas pela noite. A escola tem em 06 anexos nas aldeias vizinhas sendo eles: Anexo I funcionando na Escola Municipal Indígena de Ensino

Fundamental Waro Biyatpu; anexo II na Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Kaba Remuybu; anexo III na Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Kirixi Aboy; anexo IV na Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes; anexo V na Escola Municipal de Ensino Fundamental Witô Kaywatpu e anexo VI na Escola Municipal de Ensino Fundamental Terra preta.

3.4.1 Corpo Docente

A Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Borõ Muyaṭpu, tem um quadro de funcionários bem distribuído, sendo (1) Diretor, (1) Secretário, (1) Técnico Pedagógico, (4) Professores não indígenas, (8) Professores Indígenas, (1) Merendeiro, (2) Serventes e (1) Vigia. A Escola funciona do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3.4.2 Estrutura Física Da Escola

O prédio foi construído em um modelo de alvenaria coberto com telha Brasilit possuindo uma repartição interna que contém uma (1) Secretaria, uma (1) biblioteca, três (3) salas de aula, uma (1) cozinha, dois (2) banheiros e um anexo feito em madeira, onde funciona uma sala de aula. Na aldeia existe um barracão, que é cedido para realizar as reuniões dos professores e para desenvolver trabalhos extraclasses e demais eventos escolares e comemorações. A escola está em regulares condições de conservação já possui 24 anos de existência precisando de manutenções frequentes pelo Poder Público para que se mantenha uma estrutura necessária ao funcionamento das aulas. Próximo à escola existe um campo de futebol que o professor de educação física utiliza na realização de suas atividades praticas. Os professores de 4º a 8ª série trabalham com plano de aula, e do pré-escolar até 3º ano, trabalham com roteiro semanal. Eles recebem orientações técnicas pedagógicas, no plano de aula, diários de classe, atividades promovidas na comunidade e outros. Também há professores de 1º ao 3º anos que participam de cursos pedagógicos e formação continuada, promovido pela Secretaria de Educação de Jacareacanga.

3.5 PERFIS DOS PARTICIPANTES

A presença dos participantes da pesquisa dentro do contexto munduruku é diária. Por isso, foram selecionados 10 professores da escola, observando-se fatores como: tempo de serviço em escolas indígenas, formação, idade, gênero social (masculino/feminino), naturalidade, fator étnico (índio ou não-índio), como fontes de informações para a construção dos perfis, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 01: Perfil dos participantes

IDENTIFICAÇÃO	PERFIL
Professor 1	38 anos, formado em pedagogia, masculino, paraense, não-índio. 8 anos de trabalho.
Professor 2	40 anos, formada em pedagogia, feminino, paraense, não-índio, 6 anos de trabalho.
Professor 3	27 anos, formada em Biologia, feminino, maranhense, não-índio, 8 anos de trabalho.
Professor 4	36 anos, formado em História, masculino, paraense, não-índio, 8 anos de trabalho.
Professor 5	31 anos, formado em Letras, masculino, paraense, índio, 10 anos de trabalho.
Professor 6	22 anos, estudante de Pedagogia, masculino, paraense, índio, 3 anos de trabalho.
Professor 7	30 anos, estudante de pedagogia, feminino, paraense, índio, 7 anos de trabalho.
Professor 8	25 anos, estudante de Pedagogia, masculino, paraense, índio, 5 anos de trabalho.
Professor 9	38 anos, formado em Pedagogia, feminino, paraense, índio, 7 anos de trabalho.
Professor 10	30 anos, estudante de Pedagogia, masculino, paraense, índio, 3 anos de trabalho.

Fonte: Professores da Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Borõ Muyatpu (2022)

Através desse quadro, compreende-se que os professores possuem formações distintas o que é exigido em uma escola-polo-indígena onde cada um deve ser capacitado em uma área específica principalmente em cursos de licenciatura a fim de que haja uma qualidade maior no ensino seguindo a padronização que a legislação exige. Alguns dos professores não-índios se deslocam de outras regiões do Pará e outros estados. Isso remete a várias questões recorrentes no contexto educacional indígena que ainda não foram solucionadas, sendo uma das mais abordadas, reconhecer ou não se em um contexto bilíngue e intercultural alguns professores possuem conhecimentos adequados para atuarem,

assim também saber se professores indígenas possuem a capacitação adequada para lecionarem com eficácia os conteúdos exigidos pela grade curricular nacional.

3.6 RESULTADO DA PESQUISA

3.6.1 Contexto Educacional do Ensino das Escolas Indígenas em Jacareanga

A educação das escolas indígenas em Jacareacanga é de responsabilidade do município através da secretária de educação que contrata todo ano para o quadro de professores um grupo docente diversificado para atuar nas escolas indígenas. Esse quadro de professores em sua maioria é composto por professores contratados pariwat (não indígenas) e indígenas, são raros os professores concursados que trabalham em área indígena. Dessa forma, percebe-se que a questão política influencia como um todo na educação, pois a seleção de professores pode ser feita anualmente através de contratos que são renovados ou não a depender da atuação do professor em área.

Não há uma forma padrão que verifique a habilitação necessária do professor a trabalhar nesse contexto Mundutuku. Há muito tempo não ocorre concurso público para professores no município e dessa forma o número de contratados só aumenta com o passar dos anos. Dentre esses professores temos professores Pariwat (não indígenas) e professores indígenas.

O número de professores indígenas cresceu bastante com o passar dos anos. Muitos indígenas estraram em cursos superiores a fim de trabalharem na aldeia como professores, um direito étnico dos mesmos por entenderem como funciona sua cultura, porém a maioria desses indígenas ainda está no início do curso de graduação e outros possuem apenas o ensino médio. Com isso o número de professores não indígenas graduados reduziu rapidamente nas escolas indígenas comprometendo o ensino em um processo precoce de transição contratual do quadro de professores.

O processo de ensino aprendizagem dos alunos das escolas indígenas deveria ocorrer segundo muitos professores, em um contexto bilíngue de fato, que tanto na prática quanto na teoria funcionasse de modo que o indígena dominasse sua língua nativa e também a língua portuguesa que é a língua oficial do país. Dessa maneira todos os conteúdos ministrados das disciplinas relacionadas à

cultura e das disciplinas da grade curricular nacional seriam entendidos em sua maioria. Mas o que ocorre na realidade local das escolas indígenas é bem diferente do esperado.

Os alunos indígenas saem do ensino fundamental menor com uma falha em entender a língua portuguesa e os conteúdos ministrados nessa língua, ou seja, saem dessa fase de ensino sem serem alfabetizados em grande parte. Os professores do ensino fundamental maior terão de alfabetiza-los novamente e nesse processo repetitivo muitos conteúdos da grade nacional se perdem no tempo e o aluno passa de ano em ano chegando ao ensino médio sem o preparo necessário encontrando muitas dificuldades nas novas disciplinas com um grau de complexidade maior.

A opinião de muitos professores nesse contexto diverge, mas a maioria entra em consenso, como é o caso de que se promovam cursos de capacitação para professores indígenas das séries iniciais do ensino fundamental e também a possibilidade de existir um interprete no ensino fundamental maior para que os conteúdos da grade curricular nacional sejam absorvidos em grande parte e não ciam em esquecimento por um processo de alfabetização repetitivo. O interprete ajudaria os professores não indígenas de disciplinas específicas a passarem seus conteúdos, ocorrendo assim, uma aceitável aquisição desses por parte do alunado indígena.

Para reforçar essas medidas, a confecção de materiais didáticos contextualizados com a realidade Multicultural, de acordo com todos os professores, também seria uma ótima estratégia para melhorar o rendimento dos alunos, no entanto isso só seria possível com o envolvimento de todos nesse processo como afirma Sancristán (1995) "o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares." (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Observa-se então que deve haver uma reciprocidade no entendimento para que se promova a aquisição necessária de conteúdos no ensino fundamental a começar da base inicial, pois a partir daí a estrutura alfabética dos alunos estaria num patamar adequado sem que necessitasse de uma repetição na alfabetização

em diferentes fases do ensino. Com isso, a educação intercultural e bilíngue seria promovida não ocorrendo entraves prejudiciais ao ensino aprendizagem do aluno a fim de que a contextualização de conteúdos distantes da realidade local em um cenário cultural também faça parte educação das escolas indígenas dos mundurucus.

Através dessa contextualização foram respondidas perguntas frequentes relacionadas ao ensino na escola indígena de ensino Fundamental Borõ Muytapa que fazem parte da reflexão de quase todos os professores que lecionam no complexo educacional de ensino do município. Observa-se que devido ao contexto em que se encontra a educação indígena do município de Jacareacanga-Pa, em especial na Escola de Ensino Fundamental Boro Muyatpu da aldeia Caroçal localizada no Rio das tropas, tornou-se necessária o levantamento de questões relevantes a serem analisadas, pois há vários anos a educação aplicada nas escolas indígenas vem se deparando com os mesmos problemas de ensino aprendizagem.

É evidente que as dificuldades inerentes ao exercício da profissão docente em área indígena perpassam o contexto escolar, visto que, as comunidades em sua grande maioria são de difícil acesso, além disso, essas não oferecem os subsídios mínimos necessários ao profissional para que possa efetivar o ensino com qualidade. São vários os relatos de professores, assim como as dificuldades de logística que enfrentam ao longo do caminho desde o deslocamento ao local de trabalho até o termino do período letivo que precisam ficar em área.

A educação infantil na escola indígena quase em toda sua totalidade é exercida por professores indígenas que são habilitados culturalmente nas séries iniciais por dominarem a língua materna, no entanto cabe aduzir que os mesmos, por essa mesma questão contextual, não conseguem repassar os conteúdos dos livros didáticos e demais materiais que são fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) de maneira adequada. Somando-se a isso os alunos indígenas, se encontram em um contexto diferente do que os conteúdos dos livros didáticos das séries iniciais apresentam tornando cada vez mais deficiente sua aquisição e o processo de ensino aprendizagem que deve ser pautado na busca da aptidão necessária exigida pelo MEC.

De fato os alunos absorvem bem as disciplinas relacionadas à própria cultura, porém os essenciais conhecimentos dos conteúdos básicos em nível de educação nacional não correspondem às expectativas previstas no Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica. (IDEB) sendo necessárias reflexões a respeito de como alcançar a tão sonhada Educação Infantil Indígena de qualidade com a eficácia e a eficiência correspondentes aos padrões exigidos. É importante ressaltar que a secretária de educação das gestões passadas não deu e nem levantou as questões relevantes a serem discutidas nesse sentido de modo a estabelecer possíveis soluções para sanar as dificuldades que ainda estão presentes no ensino infantil das escolas indígenas.

3.7 ANÁLISES DOS DADOS

Deu-se início a pesquisa perguntando sobre **“Qual a sua formação acadêmica na educação?”** foi constatado que: três professores são formados em Pedagogia, quatro professores são estudantes de Pedagogia, um professor é formado em Letras, um professor é formado em Biologia e um professor é formado em História. É notável que a maioria dos professores, tanto índios quanto não-índios, procuram se graduar no curso de pedagogia, pois a oferta de vagas para essa formação é bem maior que a das áreas específicas, principalmente quando se trata da educação indígena do município de Jacareacanga. Poucos professores são graduados em áreas específicas e estes conseguem vagas na maioria das vezes em Aldeias Polos onde a exigência para lecionar é focada de acordo com as disciplinas específicas do ensino fundamental maior no intuito de melhorar a qualidade do ensino onde o numero de alunos é bem mais significativo.

Perguntou-se ainda, em relação a **“Qual motivo levou você a trabalhar na área indígena de Jacareacanga?”**: quatro professores que já possuem mais de cinco anos trabalhando na área indígena, claramente não-índios responderam que o motivo de ingressarem na área indígena se deu na época pela carência de professores e quantidade de vagas disponíveis assim como a condição salarial se mostrar atrativa as análises dos candidatos aos cargos. Também citaram que além de todas essas informações havia também a oportunidade de conhecer uma nova cultura que por sinal, muito rica e que enriqueceria o currículo profissional dos mesmos. Outros três professores indígenas responderam que o que os motivaram foi a própria comunidade juntamente com o cacique, para o ensino começar a se centralizar na própria etnia e cultura. Já os outros três professores indígenas responderam que não tinham outra forma de conseguir um serviço formal e que

iniciando cursos de licenciatura poderiam ser assalariados dentro da própria comunidade, seria uma forma mais viável de ajudarem a família, através de um trabalho digno. Percebe-se que a intenção preponderante para os professores pariwats trabalharem na área indígena se deu por conta do atrativo salarial com adicionais consideráveis e pela pouca concorrência para se conseguir uma vaga na época em que ingressaram, sendo um motivo consequencial a questão de conhecer uma nova cultura para aprimorar o currículo, mesmo sacrificando muito tempo longe dos familiares por um salário mais alto em relação ao que é pago na zona urbana, porém, um salário não equivalente ao que seria ideal em nível nacional pelas condições insalubres de periculosidade vivenciada pelos profissionais. Já os professores indígenas focam a questão da motivação nas lideranças locais, prevalecendo a vontade dos caciques como coletivas. A motivação individual, para os professores índios é a questão salarial por não terem empregos formais e também a questão do status, pois se tornam pessoas mais valorizadas nas aldeias em sua etnia.

Sobre **“Como foi sua primeira experiência docente em uma escola indígena de Jacareacanga?”** três professores não-índios disseram que a primeira experiência foi marcante principalmente na maneira como eles teriam que ter cuidado ao pronunciarem algumas palavras que em português teria um sentido e na língua munduruku outro sentido, segundo eles em muitas falas houve risadas por parte dos indígenas sendo demonstrada uma situação de descontração. Outros três professores relataram que a primeira experiência mudou a forma como eles enxergavam a educação ao perceberem que nesse contexto o ensino era muito complexo pela questão da linguagem e cultura com a necessidade de um olhar mais aprofundado pelo Ministério da Educação - MEC. Os seis professores indígenas disseram que até certo ponto foi promissor a experiência de lecionar para a própria comunidade se tornando influenciadores do saber na vida dos alunos, porém reconheciam que tinham muita dificuldade quando o ensino teria que ser passado na língua portuguesa, pois os alunos tinham dificuldade para serem alfabetizados pela questão de quase sempre se pronunciarem na língua materna.

Percebe-se que de acordo com o fato de o professor ser índio ou não índio remete a uma visão dual no contexto indígena munduruku, pois a forma como as experiências se mostram bem distintas faz com que o ensino seja encarado em prismas que devem ser abordados nos encontros pedagógicos da região, dessa

forma garantindo um esforço progressivo para que o ensino possa alcançar a qualidade desejada para o aluno.

Durante sua atividade docente, quais as disciplinas que você lecionou no Ensino Fundamental anos iniciais? : Professor 1 lecionou Língua Portuguesa, Matemática, e Ciências. Professor 2 lecionou Língua Portuguesa, Matemática e História. Professor 3 lecionou Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Professor 4 lecionou matemática, Ciências e História. Já os professores 5, 6, 7, 8, 9, e 10 todos foram unânimes em dizer que já lecionaram em todas as disciplinas principalmente nas voltadas a cultura como é o caso da Língua Materna. Nisso, é mostrado que os professores não índios lecionaram nas series iniciais apenas disciplinas tradicionais do ensino das escolas de áreas urbanas, não é indicado a eles trabalharem disciplinas voltadas à cultura como é o caso da Língua materna, já os professores indígenas preenche a parte mais cultural do ensino, porém na maioria das escolas eles trabalham todas as disciplinas tendo dificuldades de alfabetizar o ensino fundamental menor em língua Portuguesa.

Na questão **“Ao lecionar para alunos indígenas quais as principais dificuldades encontradas?”**: Todos os professores foram unânimes em responderem que a maioria dos alunos não gosta de ler textos e nem interpretá-los, o que dificulta muito a compreensão dos conteúdos. A maioria tem vergonha de se comunicar em língua Portuguesa o que gera um obstáculo na absorção do conhecimento exigido pela grade curricular. Quando os alunos chegam ao Ensino Fundamental **Maior** perdem um pouco da vergonha de se comunicar em Língua Portuguesa, no entanto, não alfabetizados o suficiente para compreenderem com eficácia o conteúdo e logo tem de ser novamente alfabetizados novamente causando um atraso no processo de ensino aprendizagem. Não conseguem desenvolver textos próprios por não terem noção gramatical suficiente para tecê-los. A melhora no ensino só é percebida em grande parte dos alunos a partir do ultimo ano o Ensino Fundamental Maior. Houve um consenso entre os professores que para alavancar esse cenário da educação seria preciso haver dois professores em sala de aula, um que lecionasse em língua portuguesa e outro que seria um professor interprete a fim de facilitassem através disso, a compreensão dos alunos nos conteúdos exigidos.

Sobre **“Quais os principais obstáculos estruturais do processo de ensino – aprendizagem você encontrou no alunado indígena?”**: Professores não-índios 1, 2, 3 e 4 responderam de maneira semelhante entre si que os obstáculos estruturais do processo de ensino e aprendizagem foram: dificuldades de compreensão da Língua Portuguesa, Má formação dos professores da base, precariedade no prédio da escola, dificuldade no deslocamento dos professores para lecionarem na escola distante da sede, o que acarretava prejuízo no cumprimento dos duzentos dias letivos. Já os professores índios foram harmônicos em responder que a dificuldade se dava na compreensão dos alunos em relação à língua portuguesa e concluíram que fora isso não haveria outros obstáculos tão relevantes, pois já estavam acostumados aos longos deslocamentos e a estrutura da escola. Através disso, pode-se refletir que de acordo com a realidade vivenciada e acostuada por ambos os professores, tanto pariwats quanto índios, as dificuldades se contrastam, sendo elas em maior grau pelo olhar dos professores pariwats e em menor grau pelo olhar dos professores indígenas, pois a criticidade quanto ao ensino é mais percebida por aqueles profissionais que possuem uma visão geral do ensino em âmbito nacional com experiências que efetivam em grande parte a grade curricular exigida, diferentemente do professor indígena que limita a crítica do ensino apenas em uma visão local e já acostuada pelo mesmo.

Foi questionado aos professores **“Qual seria uma possível solução metodológica para a avaliação dos alunos indígenas?”**: Novamente os professores não índios 1, 2, 3 e 4 concordaram que uma solução metodológica seria a criação de uma base curricular comum voltada inteiramente para atender as necessidades dos mesmos e a qualificação dos profissionais da base além de uma formação continuada dos professores que lecionam nos anos finais, em grande parte os professores não índios. Já os professores 5, 6, 7, 8, 9 e 10, índios, responderam que seria a implantação de projetos de alfabetização e letramento em cada semestre para melhorar a escrita, a oralidade e a compreensão dos conteúdos em geral para facilitar as metodologias dos docentes. Nota-se que os professores pariwats abordam soluções metodológicas que englobam as peculiaridades do ensino local, pois sabem da condição contextual e complexa do ensino nessas comunidades em uma barreira cultural ao defenderem pontos estratégicos envolvendo conteúdo contextualizados, formação continuada e qualificação profissional dos professores. Bem diferente das soluções apontadas pelos

professores índios que se resumiram apenas na implantação projetos que acontecem nas escolas da área urbana, mas possuem uma realidade linguística e contextual diferente das vivenciadas nas escolas indígenas.

CONCLUSÃO

A educação brasileira passou por varias alterações de estrutura do ensino ao longo da história superando muitos obstáculos mesmo antes da Educação Escolar Indígena ser inserida nas legislações do país, alcançando comunidades esquecidas na história da nação. Ao passo que o ensino fora adquirindo a forma que contemplasse os anseios do Brasil como país em desenvolvimento de acordo com cada época e maneira de pensar de seu povo, passou-se a surgir a preocupação para a inclusão dos grupos menos favorecidos que antes não eram citados nas legislações educacionais no sentido de garantir direitos adquiridos como estabelece Constituição Federal de 1988.

Com esses grupos inseridos na educação nacional através de diversas leis como as varias versões da LDB, contextos de aprendizagem cada vez mais complexos foram ganhando destaque disseminando ainda mais novos olhares diante desses grupos por parte do legislador, em especial, para com os povos indígenas que são constituídos de varias etnias, sendo cada uma delas, apresentada com seus costumes, cultura e línguas específicas a depender da região em que vivem.

O povo indígena da etnia munduruku que vive na região do município de Jacareacanga-Pará apresenta uma população espalhada em varias aldeias em sua maioria situadas na beira do rio tapajós e seus afluentes. Nesse sentido a logística do ensino se torna muito difícil e os professores tendem a passar meses na localidade para não prejudicar os dias letivos. Dessa forma, as escolas indígenas distribuídas nas aldeias fazem parte do município e tem o dever de oferecer um ensino pautado em aspectos bilíngues e interculturais previstos para a educação indígena como é citado no Art. 210 da CF/1988, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo II – Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I – Da Educação: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988).

Essa fusão que ocorre entre o ensino que é ministrado nas áreas urbanas e o ensino que é passado nas escolas indígenas, de acordo com a grade curricular, traz

em si, um choque cultural, que ao longo dos anos se tornou obstáculo para a educação nas aldeias por não existir uma padronização metodológica estrutural que ofereça uma educação de qualidade pautada no contexto local das comunidades indígenas.

Os professores Pariwat (não indígenas) que lecionam nas aldeias por meios de contratos anuais veem-se preocupados com a situação do ensino nessas escolas, pois dizem que a questão da língua e da cultura dissociam de maneira significativa os conteúdos da grade curricular nacional por não existir uma forma intermediária de compreensão desses conteúdos sem que fujam da realidade cultural ao qual vivem os alunos indígenas. Já a maioria dos professores indígenas pensa que o ensino deve ser pautado na cultura, mas não se encontram capacitados a lecionarem conteúdos fundamentais da educação básica nacional, principalmente os relacionados a língua portuguesa e cálculo que façam sentido para os alunos na realidade local.

A pesquisa nesse cenário abordado contribuiu para fornecer informações que possam orientar os Docentes em geral a fazerem um trabalho que alcance os objetivos traçados na BNCC e demais leis educacionais voltados as escolas indígenas, para que os alunos consigam absolver os conteúdos, habilidades, objetivos e competências fundamentais exigidas através do contexto onde vivem associando a cultura sem haver a perda da identidade e do ensino. Somando-se a isso a capacitação dos professores Pariwat e não indígenas de acordo com as deficiências do ensino apresentadas por ambos aceleraria o processo de transformação desse ensino na prática, fazendo com que a Educação Escolar Indígena seja tangível e mais bem definida no uso de metodologias apropriadas e materiais didáticos contextualizados em um modelo estrutural cabível para a situação dos alunos indígenas através do envolvendo toda a etnia munduruku.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Brandão, C.R. (1984). **A participação da pesquisa no trabalho popular**. In: Brandão, C.R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p.223-252

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de set. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB , nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008** . Brasília: 2008

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 31 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo)Links para um site externo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL, **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)** Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL ESCOLA. **O Direito Educacional e o Direito a Educação**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-direito-educacional-direitoeducacao.htm>. Acesso em: 20 Ago. de 2021.

DEMARCHI, Clovis. Autonomia do direito educacional. Disponível em: <http://www2.univali.br/revistaREDE/rede2/artigos/artigo1.doc>. Acesso em: 04/04/2022.

FARIAS, Aquiles Alves de. **As Contribuições as Sociolinguística Educacional ao ensino de Língua Portuguesa em Escolas Indígenas: Análise e Concepção de Dez Professores em Jacareacanga – Pará**. CLPL, Faculdade de Itaituba – FAI, 2018.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana, **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 72 pp.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira¹ - CAER. **Os desafios da Educação Escolar Diferenciada, Intercultural e Bilingue Entre os Povos Indígenas no Estado do Pará**. Grupo de Trabalho: – Cultura, Currículo e Saberes. XI Congresso Nacional de Educação. ENDURECE 2013. UFPR. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/15140_7072.pdf&ved=2ahUKEwiasKcoYL4AhXFjZUCHcG3DxMQFnoECAYQAQ&usg=AOvVaw3YVY6m1ZNkXdSUA0L9OHci>

KUHLMANN JR. Moisés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961

Le Boterf, Guy. (1984). **Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas**. In: Brandão Carlos Henrique. et. al. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

MARTINS, Vicente. **O que é Legislação Educacional**. Brasília, 2002.

NETO, Lobo; Francisco José da Silveira. **A Educação na Constituição de 1934: 80 anos de um capítulo específico na carta magna**. Memória e documentos. Trabalho necessário, 2014. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodigos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8610&ved=2ahUKEwjng73Fu_j2AhVntJUCHXgxD_8QFnoECAYQAQ&usg=AOvVaw3QYZ5uZVxXvHzBS8rDHYdo>, acesso em 03 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Romualdo portela; ADRIÃO, Theresa (Org), Afranio Mendes Catani...[et al.]. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. - 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PALADINO, Mariana (org). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEREZ, Tereza (Org.). **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, p 109-110, 2018.

QUEIRÓS, Vanessa. **A Lei Nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: Concepções e E Representações**. Grupo de Trabalho: História da Educação. XI Congresso Nacional de Educação. ENDURECE 2013. UFPR. Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8356_5796.pdf&ved=2ahUKEwjf97jzw5P3AhVtHrkGHV7kBPUQ6sMDe_gQIBRAC&usq=AOvVaw2nSa_YxHNcZnUqZmcWjqzr

QUERO, Revista. **5 Principais Metodologias de Ensino no Brasil**. Ensino Básico. Portal de Notícias QueroBolsa. 06 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/5-principais-metodologias-de-ensino-no-brasil>, acessado em: 01 Abr. 2022.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In. Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (orgs.). Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, M. S. e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, L. A; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena na Escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: 1995. p. 149 – 166.

SENA, Instituto Ayrton. **O que é a BNCC**. Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/ptbr/BNCC/desenvolvimento.html>, acesso em: 20 Ago. 2021.

TAUANA, Sandra Milena Tenazor. **Os Desafios da Educação escolar Indígena na escola Municipal indígena Frei Fidelis na comunidade de Palmeares, Estado do Amazonas**. CLPL, Universidade Federal do Amazonas – UEA, 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3393/1/OS%2520DESAFIOS%2520DA%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520ESCOLAR%2520IND%25C3%258DGENA.pdf&ved=2ahUKEwiB2r300Pr3AhXagpUCHYV9DCwQFnoECCEQAQ&usq=AOvVaw3jn_zZoPmUyATwjshBjN7z1

ANEXO - QUESTIONÁRIO

Identificação: _____

(1ª) Qual a sua idade e formação acadêmica na educação?

(2ª) Qual motivo levou você a trabalhar na área indígena de Jacareacanga?

(3ª) Como foi sua primeira experiência docente em uma escola indígena de Jacareacanga?

(4ª) Durante sua atividade docente, quais as disciplinas que você lecionou no Ensino Fundamental anos iniciais e nos anos finais?

(5ª) Ao lecionar para alunos indígenas quais as principais dificuldades encontradas?

(6ª) Quais os principais obstáculos estruturais do processo de ensino – aprendizagem você encontrou no alunado indígena?

(7ª) Qual seria uma possível solução metodológica para a melhora no ensino dos alunos indígenas?