

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

EDSON CARLOS RIBEIRO JÚNIOR

A ADAPTAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA KAINGANG NA ESCOLA COMUM:
Um estudo de caso dos alunos da aldeia Por Fi na Escola Estadual de Ensino Médio
Professora Haydée Mello Rostirolla

SÃO LEOPOLDO

2015

Edson Carlos Ribeiro Júnior

A ADAPTAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA KAINGANG NA ESCOLA COMUM:
Um estudo de caso dos alunos da aldeia Por Fi na Escola Estadual de Ensino Médio
Professora Haydée Mello Rostirolla

Trabalho de Conclusão de Curso
de Especialização apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão e Supervisão
Escolar, pelo Curso de Especialização em
Gestão e Supervisão Escolar da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Orientadora: Profª Mariluci de Vargas Saraiva

São Leopoldo

2015

Dedico este trabalho aos meus alunos indígenas e não indígenas que por me proporcionarem um convívio diário me inspiraram a realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas professores da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla por me apoiarem, a minha orientadora Professora Mariluci Saraiva e a minha família por prestarem todo o apoio necessário para realização deste trabalho.

“Onde quer que um grupo indígena pôde manter a convivência familiar – os pais educando os filhos – permaneceu a identificação étnica tribal. A etnia é, assim se demonstra, uma das forças maiores da cultura humana. Resiste às guerras se há sobreviventes; resiste à transformação ecológica de seu habitat. Resiste até ao assédio missionário que, mesmo exercido secularmente, não converte ninguém, nem europeiza ninguém, por maior que seja a pressão exercida.

A etnia só não resiste à escravização pessoal que, desgarrando as pessoas de sua comunidade, as transforma em mera força de trabalho, possuída por um senhor e vivendo a existência que ele lhe impõe.” (RIBEIRO, 1996, p.12)

RESUMO

O presente trabalho desenvolve a análise de caso da adaptação do aluno indígena da aldeia Kaingang Por Fi em uma escola comum, no caso a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla. Para apresentar esta problemática, inicialmente descreve-se aspectos importantes da questão indígena no século XXI. Inicialmente, apresenta-se um estudo bibliográfico da legislação indígena brasileira, sua trajetória e os avanços até os dias de hoje. Posteriormente é analisado a inserção dos grupos indígenas no meio urbano e a história de imigração dos índios Kaingang até a cidade de São Leopoldo, cidade onde desenvolve-se este estudo. O objetivo deste trabalho é aprofundar a discussão sobre a adaptação dos indígenas em escolas comuns, onde há o relacionamento com a sociedade urbana, nacional e ocidental e onde recebem a educação de “branco”. Foram utilizadas dados de reprovação, evasão e frequência, assim como entrevistas dos professores e alunos indígenas. Os resultados chamam a atenção para as dificuldades dos alunos em relacionarem-se socialmente, demonstra que possuem um número elevado de reprovações, infrequência e abandono. Também, abrange as dificuldades na aprendizagem dos alunos indígenas, principalmente os alunos que receberam a escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental na escola indígena. Conclui-se o trabalho propondo um debate acerca dos problemas apresentados, assim como possíveis soluções sociais e educacionais para melhoria da inclusão social dos indígenas assim como seus resultados escolares.

Palavras-chave: Educação indígena. Adaptação indígena na escola. Kaingang. Índios e o espaço urbano.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo de Resultados	42
--	----

LISTA DE SIGLAS

EIA	Entrevista Aluno Indígena A
EIB	Entrevista Aluno Indígena B
EIC	Entrevista Aluno Indígena C
EID	Entrevista Aluno Indígena D
EIE	Entrevista Aluno Indígena E

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos	10
1.1.1 Objetivo Geral	10
1.1.2 Objetivos Específicos	10
1.2 Justificativa	10
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	12
2.1 A Educação indígena e a Legislação Brasileira	12
2.2 A aldeia indígena e o meio urbano	16
2.3 A história dos índios Kaingang em São Leopoldo	20
2.4. A criação da escola indígena em São Leopoldo	22
3 METODOLOGIA	25
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
4.1 As relações sociais dos alunos indígenas na escola comum	28
4.2. Infrequência e evasão	33
4.3. As dificuldades na aprendizagem	37
4.4.Resultados educacionais dos alunos indígenas	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Atuo como professor desde 2012 até os dias de hoje na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla localizada no bairro Feitoria na cidade de São Leopoldo. Fiquei surpreso ao perceber que na escola estão presentes alunos indígenas provenientes da aldeia criada no Bairro Feitoria Seller em São Leopoldo.

No decorrer da prática pedagógica observei que estes alunos possuíam algumas dificuldades na aprendizagem e há uma percepção de que o número de reprovações é maior neste grupo de alunos. As dificuldades na aprendizagem ocorrem em diferentes disciplinas, há um aparente déficit na expressão escrita e no discurso dos alunos, assim como dificuldades nas disciplinas na área de ciências exatas.

As relações sociais dos alunos indígenas na escola comum são um pouco mais restritas que os demais jovens. Percebe-se um número maior de falta, sendo que a ausência e a evasão são outro problema relacionado.

Percebe-se que estes alunos indígenas possuem também uma dificuldade de relacionar-se socialmente e incluir-se nos círculos de amizade dos demais alunos. É perceptível que os indígenas possuem um grupo que se interrelaciona, mas que poucos costumemente se relacionam de forma mais próxima com os demais alunos.

A comunidade escolar como um todo, especialmente os professores da escola comum, desconhecem a profundidade dos problemas de aprendizagem e de das relações sociais dos alunos indígenas. Verifica-se também, que não há uma orientação e uma padronização da atuação dos professores da escola comum, com estes alunos indígenas. Não há um planejamento e uma atuação diferenciada que vise facilitar e amenizar os problemas enfrentados pela escola comum e por este grupo de alunos especificamente.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral deste trabalho, busca-se investigar e compreender como ocorre a adaptação do aluno indígena Kaingang, advindo de uma aldeia indígena inserida no meio urbano e que recebeu educação indígena anteriormente, para o seu ingresso em uma escola pública comum.

1.1.2 Objetivos Específicos

O estudo e o desenvolvimento da pesquisa deste trabalho buscam atender aos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas e professores não-indígenas na inclusão ou adaptação destes alunos na escola comum.
- Verificar se as origens destas dificuldades estão ligadas com as relações sociais entre alunos e professores, pais e alunos ou a influência de um choque entre duas culturas diferentes, a que eles vivenciam na sua aldeia indígena e a cultura urbana e ocidental vivenciada na escola.
- Constatar quais são as dificuldades na aprendizagem do grupo de alunos indígenas inseridos na escola comum.
- Verificar a realidade sobre o andamento dos resultados escolares e o problema da infrequência do grupo de alunos.
- Possibilitar o debate e a proposição de possíveis soluções para os problemas encontrados.

1.2 Justificativa

A temática da educação indígena é explorada por diferentes autores da área da educação e das ciências sociais, mas há uma lacuna dos estudos relacionados ao problema explicitado neste projeto. Assim como em outros povos indígenas, o grupo estudado enfrenta um processo de “aculturação”, ou um processo civilizatório,

onde sua cultura é cada vez mais influenciada pela cultura hegemônica ocidental e urbana.

Neste paradoxo do embate de diferentes culturas, com expectativas, valores e exigências diferentes, encontram-se os jovens indígenas que estão em idade escolar, mais precisamente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Percebe-se portanto, que este estudo possui uma relevância social para compreender o que ocorre nesta comunidade indígena e nestas escolas, refletindo sobre este processo de aculturação e os impactos na vida destes indígenas. Para o campo educacional são novos atores, um problema novo e não explorado, onde ainda não há formação ou orientações para a prática educativa que possibilite transformar as ações dos gestores e dos professores na escola e em sala de aula.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como referencial teórico foram utilizados autores e documentos que dissertam acerca da educação indígena sob dois principais aspectos principais. Primeiro, a questão antropológica e social da cultura indígena no meio urbano com a influência da cultura ocidental. Segundo, a educação indígena, seus direitos e deveres e os direitos a uma educação multicultural.

A respeito da legislação e do regimento da educação indígena brasileira e estadual, garantida através de diversas legislações serão utilizados documentos do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Do ponto de vista antropológico serão utilizados autores clássicos da Antropologia e antropólogos brasileiros que dedicaram estudos sobre a temática da cultura indígena e sua inserção no meio urbano.

Além disso, descrevo um histórico dos indígenas Kaingang com a cidade de São Leopoldo, que culmina com a criação de uma aldeia urbana e de uma escola indígena específica para este grupo social.

2.1 A Educação indígena e a Legislação Brasileira

Historicamente o país está marcado pela agressão, exploração e desrespeito com os povos indígenas e suas culturas. Desde o século XVI até, praticamente, a metade do século XX, as tentativas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional, “branca” e “ocidental”.

Com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, dá-se início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares, por ordem de D. João. A intenção da Coroa Portuguesa era povoar as terras e converter os indígenas ao catolicismo. Em meados do século XVII sob a influência do padre Antônio Vieira ampliou-se às ações escolares e consolidou o modelo escolar, onde o principal objetivo era a conversão ao cristianismo e a preparação para o trabalho.

Por muitos anos a instituição escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas.

Podemos considerar que este panorama está se alterando desde os últimos anos, impulsionados também pelas mudanças na política internacional com relação aos povos indígenas e aborígenes. Com isto, o Brasil passou a pautar ações, ao reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos. Assim a legislação brasileira concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também, as políticas governamentais em relação à educação escolar indígena.

“Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.” (AZEVEDO, 1996, p.56)

Analisando toda a história da legislação brasileira, considero como marco histórico o Decreto nº8072, de 20/07/1910 onde o Presidente Nilo Peçanha criou o SPI - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura. Este órgão do governo criado em 1910 e vinculado a agricultura, permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra. Já em 1939 retorna para o Ministério da Agricultura. Percebe-se que o governo compreendia que a situação dos indígenas era algo temporário e que com o passar dos anos passariam a tornar-se civilizados ou iguais aos demais habitantes do país.

“Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995, p.120)

Desde a criação do SPI em 1910 até 1966, a ênfase das atividades governamentais centrou-se na profissionalização e controle da população indígena. Neste período surgem as reservas indígenas e a educação e interpretação das línguas indígenas. A formação de intérpretes em língua indígena, surgem para servir à política integracionista representada pela Comissão Rondon. A origem de reservas indígenas foi instituída pelo SPI e tinha dois objetivos bem definidos, conforme resume Tommasino:

“confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; e integrar os índios à sociedade nacional,

através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas.”(TOMMASINO, 2000: p 5)

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada em 1967 para substituir o SPI que foi extinto. A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro criado por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

A FUNAI assume como oficial o modelo de educação “bilíngüe” proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956). Este trabalho feito em parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas indígenas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas.

A formação de linguistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas em pleno século XX.

Uma grande mudança foi verificada no Brasil com a atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988. A Constituição de 88 dedicou à questão indígena, um capítulo específico, intitulado (Dos Índios), inserido no Título III “Da ordem Social”. O artigo 231 assim afirma:

“São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL,1988, p.150)

A Constituição Brasileira de 88 foi um avanço extraordinário para os direitos das populações indígenas pois garantiu, além do direito de permanecerem índios, a manutenção de sua identidade cultural. Assim, possibilitou que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Relacionado a este tema, assim se refere a Constituição:

Art- 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

Atualmente vinculada ao Ministério da Justiça, a FUNAI é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão

institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Porém, a educação indígena está vinculada ao MEC - Ministério da Educação desde 1991.

A responsabilidade sobre a oferta da educação escolar indígena foi alterada com os novos instrumentos jurídicos a partir da Constituição de 1988. O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

A partir desta mudança desencadeou-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução desse processo. Criou-se um aparato legal que ampara a educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Parecer 14 e a Resolução n. 003 do Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação.

Com relação à educação escolar para os povos indígenas, a LDB – Lei nº 93/94/96, faz menção a ela em dois momentos: No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no capítulo 210, da Constituição Federal de 88 e assim se refere: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A língua materna é mantida na maioria das comunidades indígenas da região Sul do Brasil. As crianças, até atingirem a idade escolar, falam exclusivamente sua língua materna e, ao entrarem na escola, deparam-se com professores monolíngues e, muitas vezes, despreparados para lidar com alteridades.

No Artigo 79, a LDB estabelece que os demais sistemas de ensino devem compartilhar as responsabilidades com a união e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena, afirmando que os programas serão planejados com a participação das comunidades indígenas. Portanto, a União divide as responsabilidades com os Estados e Municípios.

Ainda no Artigo 79, fica definido que os programas a que se refere este artigo terão como objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal

especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado.

Os direitos estabelecidos na Constituição de 88 e especialmente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas legislações subsequentes trouxe diversos avanços e enfatizam que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado em relação as outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo.

Porém esses encaminhamentos, além de não estarem bem discutidos e compreendidos pela comunidade escolar, professores, órgãos e secretarias de educação, não se efetivam na prática. Entregou-se o poder de gerenciamento dessas políticas para os estados e municípios, sem que se criassem mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas.

Estamos distantes de efetivar na prática o que está estabelecido na legislação brasileira. A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que veem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu os desafios de superar o descompasso entre os governos Federal, Estadual e Municipal e a distância existente entre a legislação e as políticas implementadas.

São muitos direitos, poucos que se efetivam na prática. Vários são os entraves burocráticos e estruturais da educação brasileira que adiam o cumprimento da legislação.

2.2 A aldeia indígena e o meio urbano

A identificação dos indígenas perante a sociedade “branca” é um tema muito debatido e problemático. É sabido que por senso comum, o índio “verdadeiro” quase não existe mais perante o ideário popular. Seria aquele indivíduo nu, que só fala sua própria língua, que vive isolado na mata, que usa cocar, que é pajé ou cacique ou caçador, etc.

Considero como conceito central o pensamento do antropólogo Darcy Ribeiro, que possui o estudo mais profundo e completo das etnias indígenas brasileiras. Darcy Ribeiro, considera resumidamente como índio tribal aqueles que ainda não foram impactados pela civilização ocidental e o índio genérico aquele que já convive dentro ou às margens da civilização ocidental hegemônica. Este índio genérico é aquele que enfrenta um processo que o autor refere-se como transfiguração étnica. Considera-se este processo conforme Darcy Ribeiro:

“...processo através do qual as populações tribais que se defrontam com sociedades nacionais preenchem os requisitos necessários à sua persistência como entidades étnicas, mediante sucessivas alterações em seu substrato biológico, em sua cultura e em suas formas de relação com a sociedade envolvente.” (RIBEIRO, 1996, p.26)

Para considerarmos os indígenas não apenas como a inserção de pessoas pobres que migram para as grandes cidades, mas distingui-los como um grupo étnico, que os diferencia dos demais indivíduos presentes no contexto social e escolar, precisamos primeiramente tomar conhecimento da definição de grupo étnico segundo a Antropologia. Barth toma por referência uma definição consensual, conforme pode ser deduzida da literatura antropológica. Segundo essa definição um grupo étnico designa uma população que:

- A) “Se perpetua principalmente por meios biológicos;”
- B) “Compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito;”
- C) “Compõe um campo de comunicação e interação”
- D) “Tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem” (Barth, 1969: 10-11)

Neste processo de transfiguração étnica os indígenas possuem chances de sobreviver, enquanto etnia, mas que é condenado a transformar radicalmente seu perfil cultural, porque só pode enfrentar as compulsões do qual é submetido, transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio.

As sociedades indígenas que localizam-se em áreas urbanas são exponencialmente mais atingidas pela influência da sociedade ocidental. Neste aspecto, podemos ressaltar a necessidade do trabalho remunerado para conseguir capital para comprar alimentos e outros produtos. Isto acaba por “inserir” os índios

urbanos numa organização das classes sociais da sociedade capitalista. Roberto Cardoso de Oliveira descreve como acelerador do tempo, estas transformações que ocorrem nas sociedades indígenas que estão em contato com a sociedade “branca”:

“A tentativa que fizemos durante os anos 60 de entender as relações interétnicas que se processava no Brasil, pautou-se por firmar uma posição metodológica, segunda a qual a apreensão da realidade atual não poderia dispensar a utilização de uma perspectiva histórica, sem a qual não se poderia dar conta de um fenômeno extremamente dinâmico, acelerador do tempo das sociedades indígenas, de forma a integrá-las irreversivelmente na História de nosso país, isto é, da sociedade global cuja expansão se deu no passado – e continua a se dar no presente- à custa da invasão dos territórios tribais.” (OLIVEIRA, Roberto Cardoso de 1976, p.7)

Podemos refletir então, que os indígenas que encontram-se em áreas urbanas, enfrentam este processo acelerador de tempo de suas transformações culturais, ainda maior que as demais populações indígenas que encontram-se em áreas rurais ou em reservas indígenas. Isto em virtude de todas as nuances que as grandes cidades e a urbanização proporcionam. O contato entre o índio e o branco, entre cultura indígena e cultura ocidental, ocorre a todo momento nestes casos.

Na sua obra *Identidade, etnia e estrutura social* Roberto Cardoso de Oliveira inicia uma reflexão sobre os fenômenos de contato interétnicos, algo que na época abordou-se como consequência da expansão das civilizações e a modernização dos transportes. Atualmente, em um mundo pós-moderno e globalizado, a expansão da civilização ocidental europeia e norte-americana continua a pleno vapor, impulsionada não mais apenas pela modernização dos transportes, mas pela ausência de fronteiras dos meios de comunicação e expansão dos padrões culturais dessa cultura ocidental hegemônica.

“Um dos fenômenos mais comuns do mundo moderno talvez seja o contato interétnico, entendendo-se como tal as relações que têm lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências “nacionais”, “raciais” ou “culturais”. É fato sabido que isso se tornou possível graças a expansão das chamadas civilizações e à diminuição do mundo pela modernização dos transportes” (OLIVEIRA, Roberto Cardoso de 1976, p.1)

Na escola onde ocorre esta pesquisa, percebi que há a negação dos alunos indígenas em se identificarem enquanto indivíduos de um grupo étnico diferente no contexto escolar. Os alunos ao não assumirem sua própria etnicidade, buscando não diferenciar-se, contribuem muito para a transfiguração da personalidade e da

identidade enquanto índio e dificulta a afirmação de sua cultura perante a influência da sociedade “branca”. Oliveira também afirma sua preocupação com a identidade dos jovens:

“Dentre as compulsões desagregadoras que mais eficazmente afetam os grupos indígenas em contato sistemático com a sociedade nacional, estariam as que atingem diretamente os seus contingentes infantis. A permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si ou, uma identidade negativa que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável numa identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou o grupo a enfrentar situações críticas” (Oliveira, 1976, p.18)

Esse posicionamento dos jovens vai de encontro ao debate de Roberto Cardoso de Oliveira sobre identidade. Onde para o autor é importante o grupo posicionar-se como diferentes, afirmarem sua cultura e unir-se enquanto grupo:

“Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente.” (Oliveira, 1976, p.5)

Portanto, a aldeia Por Fi, na busca da sobrevivência de sua cultura Kaingang e de afirmação enquanto etnia diferente, atravessa uma luta difícil, principalmente em virtude de sua inserção no meio urbano. Além da importância da família, podemos afirmar que a educação do indígena utilizando a sua linguagem “mãe”, no caso o Kaingang, é sem dúvida algo importantíssimo para preservar a sua cultura. Darcy Ribeiro aborda a sobrevivência das etnias como uma vitória do convívio familiar:

“Onde quer que um grupo indígena pôde manter a convivência familiar – os pais educando os filhos – permaneceu a identificação étnica tribal. A etnia é, assim se demonstra, uma das forças maiores da cultura humana. Resiste às guerras se há sobreviventes; resiste à transformação ecológica de seu habitat. Resiste até ao assédio missionário que, mesmo exercido secularmente, não converte ninguém, nem europeiza ninguém, por maior que seja a pressão exercida.

A etnia só não resiste à escravização pessoal que, desgarrando as pessoas de sua comunidade, as transforma em mera força de trabalho, possuída por um senhor e vivendo a existência que ele lhe impõe.” (RIBEIRO, 1996, p.12)

Assim como Ribeiro, as lideranças Kaingang também entendem a família e a linguagem como dois aspectos essenciais para a preservação de sua cultura. Por

isso, ligam estes dois aspectos a criação familiar, como podemos ver no relato abaixo. Porém, neste mesmo relato podemos perceber também que há a preocupação de que aprendam a língua portuguesa para relacionar-se com a sociedade em virtude do trabalho:

“Na aprendizagem da língua, por exemplo, é de extrema importância a vivência familiar. “O falar Kaingang já vem da família, assim como o português. Kaingang pelo costume e português pela venda do artesanato”, revela o professor Josme.” (SCHWINGEL, 2014, p. 31)

2.3 A história dos índios Kaingang em São Leopoldo

Para tratarmos da educação indígena e do problema de pesquisa desta monografia, é preciso que o leitor compreenda a história da comunidade indígena Kaingang, sua chegada e estabelecimento na cidade de São Leopoldo e a criação de sua escola indígena bilíngue.

A obra *Por Fi Ga Keme, História da Tovaca* foi organizado por Kassiane Schwingel e Maria Ione Pilger através do Conselho de Missão entre Indígenas – COMIN e o Departamento de Assuntos Indígenas da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura. Esta obra é baseada nos relatos dos indígenas e nos acontecimentos históricos desde a chegada dos indígenas até o estabelecimento de sua terra demarcada. Por isso, possui extrema importância e relevância, pois relata a história completa deste grupo que faz parte da nossa sociedade local.

O povo Kaingang pertence ao grupo linguístico Jê e tradicionalmente habita a região Sul do Brasil, especialmente os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. (BECKER, 1995)

Porém, o Rio Grande do Sul possui especial importância para este grupo indígena, visto que a maioria da população indígena deste povo encontra-se neste estado:

“Segundo o censo realizado pelo IBGE em 2010, a maior parte do povo Kaingang vive no Rio Grande do Sul, sendo aproximadamente 17.700 pessoas de um total de cerca de 34 mil indígenas.” (SCHWINGEL, 2014, p 9)

Tradicionalmente os Kaingang residiam o norte do estado do Rio Grande do Sul. As famílias que compõem a aldeia indígena Por Fi Ga são oriundas, em sua maioria, de Nonoai, da Terra Indígena de Serrinha, Terra Indígena Guarita, Terra Indígena Rodeio Bonito e Terra Indígena Votouro.

Os Kaingang dirigiam-se constantemente para a região metropolitana de Porto Alegre. Os relatos revelam que já nos anos 90 era comum os Kaingang se estabelecerem temporariamente em São Leopoldo no Bairro Rio dos Sinos, tendo como referência a Estação Rodoviária de São Leopoldo. Buscavam a cidade para realizarem a venda de seus artesanatos:

“Ir e vir em seu território sempre foi prática constante entre os Kaingang, até mesmo porque a sua cosmovisão percebe seu território como uma grande terra de todo o povo.” (SCHWINGEL, 2014, p 9)

No passado, os Kaingang não viam a necessidade de fixar-se em uma aldeia, mas sim transitavam por entre seus espaços que formavam um grande território Kaingang.

A cidade de São Leopoldo foi o local escolhido para o grupo em razão da venda de artesanato e também porque eles desejavam morar no território de seus antepassados. A escolha da cidade não foi por acaso, mas possui um caráter simbólico por tratar-se do tradicional território, bem como pelo fato de ser um local adequado para comercializarem o artesanato indígena.

Com o tempo, a presença dos Kaingang na cidade tornou-se mais intensa e chamou a atenção dos órgãos públicos para o estabelecimento de uma área para utilização dos indígenas. Primeiramente foram deslocados para áreas na chamada Vila dos Tocos e depois para o Bairro São Miguel. Nestes dois locais os indígenas enfrentaram diversos problemas e não permaneceram nestas áreas.

Neste processo, os indígenas buscaram organizar-se e estabeleceram lideranças, que com auxílio do Ministério Público encaminharam o reconhecimento de uma comunidade indígena junto a Fundação Nacional do índio – FUNAI:

“Ao serem reconhecidos como uma comunidade indígena, os Kaingang passaram a lutar por uma terra própria para transformá-la em uma terra indígena segundo seus costumes.” (SCHWINGEL, 2014, p 13)

Por fim, no ano de 2007 a Prefeitura Municipal de São Leopoldo adquiriu terras no bairro Feitoria-Seller. A aldeia localiza-se no bairro Feitoria, na Estrada do Quilombo – escolhida pelas lideranças por ser um local, entre os oferecidos pela prefeitura, que mais se adequava as demandas da comunidade.

2.4. A criação da escola indígena em São Leopoldo

Após a conquista de suas terras, os indígenas passaram a preocupar-se com seus direitos à educação, saúde e saneamento básico. A comunidade indígena reivindicava a criação de sua própria escola.

Seu grande avanço ocorre através da autorização de criação da escola ocorre através na Comissão de Planejamento da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul pelo Parecer nº 521/2009. Este parecer foi apreciado e aprovado, por unanimidade, pelo plenário da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, em sessão de 05 de agosto de 2009. Portanto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena na Comunidade Indígena Kaingang POR FI foi criada através do Decreto 46.694 em 15/10/2009.

A criação da escola e o seu funcionamento, obedece as normas do Parecer nº 383/2002 da Comissão Especial de Educação Indígena. Este parecer estabelece normas para o funcionamento das escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Estas normas seguiram o disposto na Resolução CNE/CEB nº 03/99, onde dispõe que a escola indígena constitui-se a partir de elementos básicos:

- localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- organização escolar própria e ensino bilíngue na língua materna da comunidade e língua portuguesa.

A partir desses elementos básicos, compreende-se que as Escolas Indígenas devem obedecer a alguns conceitos:

- específica e diferenciada, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações de cada povo indígena, tendo maior autonomia comparada às escolas não indígenas;
- bilíngue ou multilíngue, já que a reprodução sociocultural das sociedades indígenas se manifesta, na maioria dos casos, por meio de mais de uma língua;

- intercultural, porque deve reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística, promovendo a comunicação entre essas diferentes experiências, estimulando o respeito entre seres humanos de identidades étnicas distintas;
- comunitária, pois é a comunidade quem conduz a escola, de acordo com seus projetos, concepções e princípios, tanto na definição do currículo como na forma de administrá-la. A comunidade indígena tem liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, às metodologias, aos objetivos, conteúdos, espaços e tempos utilizados para a educação escolar.

Os funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena na Comunidade Indígena Kaingang POR FI estão vinculados à Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. João Daniel Hillebrand. Já a administração da Escola POR FI e a ligação a mantenedora é realizada a distância por uma professora que é lotada na 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Esta servidora executa o trabalho de secretaria, supervisão, financeiro e direção da escola.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, entende-se que seja necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Portanto, o professor da escola indígena deve, preferencialmente, ser membro da comunidade. Assim, ele participa do cotidiano da aldeia, convive naturalmente nessa organização peculiar e está ciente de carências e possibilidades da comunidade; conhece a língua materna, a história e a cultura de seu povo e poderá mais facilmente contribuir para o sucesso dessa educação escolar diferenciada. Ele desempenha também importante papel de liderança na organização social e política de sua aldeia. Portanto, de acordo com este entendimento, os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena na Comunidade Indígena Kaingang POR FI pertencem a própria comunidade Kaingang.

Desde o início deste trabalho, em conversas e sondagens sobre o tema da educação indígena da aldeia Por Fi, surgiram críticas e foram expostos problemas diversos da escola indígena. Estes discursos ocorreram por diversos professores da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla como também por outros professores de outras escolas ou até mesmo de profissionais e servidores da 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Com relação a estes problemas, preferi não aprofundá-los neste trabalho, para manter-se fiel ao objetivo de compreender as

relações e problemas do aluno indígena na escola comum, no caso a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla.

Porém, não há como omitir alguns problemas percebidos e que comprovam-se nos discursos dos alunos indígenas entrevistados. Primeiramente, há uma péssima infraestrutura na Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena na Comunidade Indígena Kaingang, onde o prédio e os banheiros estão em péssima conservação, assim como o espaço da única sala de aula. Outro ponto, ainda mais relevante, é a qualidade de ensino prestada pelos professores indígenas da comunidade. Os alunos que ingressam na escola comum possuem várias lacunas de conhecimento, principalmente na alfabetização em língua portuguesa e em saberes matemáticos. Este tema, das dificuldades na aprendizagem dos alunos indígenas, será mais aprofundado nos próximos capítulos.

O entrevistado, aluno indígena, quando questionado sobre as reprovações e as dificuldades na aprendizagem pontuou:

“Reprovam nas escolas branca, porque sei lá acho que os professores indígenas esse que estão dando aula não são como é que eu vou dizer, não são tipo, eles não estudaram para dar as aulas entendeu, eles são só que, como é que eu vou dizer, contrataram eles assim pra dar aula, mas eles não são assim profissionalizado, daí acho que isso dificulta muito.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

Portanto, a formação dos professores indígenas, seus conteúdos programáticos e a qualidade das aulas influem muito no déficit de aprendizagem posterior destes alunos. Este é um tema e um problema muito delicado, pois pode ser interpretado como uma interferência do branco sobre a educação escolar indígena. Mas não há como omitir que é uma problemática que deve ser aprofundada para buscar soluções e melhorias na qualidade do ensino da escola indígena e facilitar a adaptação dos jovens indígena quando ingressam na escola comum.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi o levantamento de dados quantitativos e a realização de entrevistas qualitativas.

O levantamento de dados foi realizado em conjunto com a Secretaria e a Coordenação Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla, através do Coordenador Professor Fabrício Colombo. Foram considerados os dados de aprovação, reprovação e abandono dos anos de 2012, 2013 e 2014 do grupo de 15 alunos indígenas que estavam matriculados na referida escola. Os dados gerais da escola foram coletados e utilizados pela Coordenação Pedagógica nas reuniões de planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola.

Optando pela metodologia de entrevistas para realizar a busca de informações e dados qualitativos, foram realizadas como instrumento para tal, entrevistas semiestruturadas com os atores sociais que vivenciam o problema estudado neste trabalho: professores e gestores da escola comum e os alunos indígenas inseridos na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla.

Os questionamentos aplicados nas entrevistas, foram de cunho amplo, possibilitando que o entrevistado expusesse toda sua experiência e modo de pensar. As entrevistas foram transcritas e os dados sistematizados para análise do conteúdo.

Para realização das entrevistas com os alunos indígenas, foi solicitada e recebida a autorização do cacique José Vergueiro da Aldeia Indígena Por Fi. Compreende-se, na cultura Kaingang, que as atribuições do cacique envolvem a representação da coletividade junto às autoridades da sociedade dos brancos e as decisões sobre diversos aspectos da dinâmica interna da comunidade.

“Para os Kaingang, de uma maneira geral, a autoridade política de seu cacique está diretamente relacionada à capacidade de sua liderança de bem representar sua coletividade. Para tanto, eles esperam que a autoridade de seus caciques ultrapasse os limites da Terra Indígena.” (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

A descrição das entrevistas dos alunos indígenas, para manter o sigilo dos entrevistados, serão utilizados nomes fictícios para os alunos citados. Cada entrevista com aluno indígena recebeu uma sigla, EIA – Entrevista Indígena A até

EIE – Entrevista Indígena E, também visando preservar a identidade do grupo de alunos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena na Comunidade Indígena Kaingang POR FI atende os alunos indígenas de sua aldeia até o 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, estes jovens índios costumam ingressar na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

No decorrer da prática pedagógica observei que estes alunos eram diferentes dos demais alunos da escola, assim como sua realidade e suas experiências. A partir desta curiosidade pude observar que existiam alguns problemas distintos com relação a escola e a comunidade escolar com este grupo de alunos indígenas.

Primeiramente pude perceber que os alunos indígenas possuíam algumas dificuldades na aprendizagem, um número maior de faltas e uma consequente reprovação maior que os demais alunos que estava habituado. Percebia que essas dificuldades na aprendizagem ocorriam em diferentes disciplinas. Havia um aparente déficit na expressão escrita e no discurso dos alunos.

Outra observação era de que as relações sociais na escola eram um pouco mais restritas que a dos demais alunos. Percebia que estes alunos indígenas possuíam também uma dificuldade de relacionar-se socialmente e incluir-se nos círculos de amizade dos demais alunos. Era perceptível que os alunos indígenas eram de certa forma excluídos, ou visto no mínimo com diferença, pois havia um grupo de indígenas que se inter-relacionava, mas que poucos, costumeiramente, se relacionavam de forma mais próxima com os demais alunos, os não indígenas.

A temática da educação indígena é explorada por diferentes autores da área da educação e das ciências sociais, mas há uma lacuna dos estudos relacionados ao problema explicitado nesta pesquisa. Assim como em outros povos indígenas, o grupo estudado enfrenta um processo de “aculturação”, ou um processo civilizatório, onde sua cultura é cada vez mais influenciada pela cultura hegemônica ocidental e urbana.

Neste paradoxo do embate de diferentes culturas, com expectativas, valores e exigências diferentes, encontram-se os jovens indígenas que estão em idade escolar, mais precisamente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Percebi, portanto, que este estudo poderia ter uma relevância social para compreender o que ocorre nesta comunidade indígena e nesta escola, refletindo

também sobre este processo de aculturação ou interação étnica e os impactos na vida destes indígenas. Para o campo educacional são novos atores, um problema novo e pouco explorado, onde ainda não há formação ou orientações para a prática educativa que possibilite transformar as ações dos gestores e dos professores na escola e em sala de aula.

4.1 As relações sociais dos alunos indígenas na escola comum

Uma das minhas percepções iniciais, antes da realização desta pesquisa, era que as relações sociais dos alunos indígenas eram mais restritas que os demais alunos. Realizando o trabalho de pesquisa pude confirmar que este problema realmente ocorre. Não há uma inclusão social destes alunos na comunidade e no ambiente escolar, pois nas entrevistas realizadas, houveram estas confirmações.

Conforme observaremos adiante, nas entrevistas realizadas, afirmam-se em geral que as relações dos alunos indígenas com os professores são muito boas, mas suas relações com os demais alunos são bem restritas.

Geralmente, tanto dentro quanto fora do espaço da sala de aula, as relações sociais ocorrem entre os próprios indígenas ou com entre os indígenas com um número muito restrito de alunos não indígenas, geralmente apenas um ou dois colegas.

Conforme a entrevista EIB, há a confirmação que as relações não são muito boas entre os alunos indígenas e os demais alunos, Também, confirma-se que as relações são restritas e diminutas, como no caso deste aluno abaixo. Em sua sala de aula não possui outro aluno indígena, por isso dificilmente ele conversa com outros colegas ou com os professores, restringindo-se a conversar com apenas um colega da sala de aula em especial:

“É eu acho que é mais ou menos eu acho, não é tão bom assim, porque aqui nós aqui não temos muito, eu por exemplo na sala eu falo só com a *R* (nome omitido da transcrição original). (EIB, 29/09/2015, p. 7)

Este discurso, de isolamento do aluno indígena, vai de encontro a percepção da Professora Janine em sua entrevista:

“Eu percebo que eles têm uma certa dificuldade, se relacionar com os colegas, geralmente eles procuram ficar em grupo de indígenas com indígenas. De vez em quando eu vejo que tem um aluno que é mais aberto, que acaba conversando mais com eles, mas o que eu percebo é que geralmente eles ficam só no grupo deles. Exceto um menino, que gosta muito de futebol então eu vejo muito ele se relacionando com os outros na hora do intervalo. Mas eles são bem fechados.” (Professora Janine)

Aprofundando e buscando compreender a restrição destas relações sociais, pude observar que as dificuldades ocorrem, principalmente, em virtude de dois problemas: primeiro, uma perceptível característica da personalidade dos alunos indígenas, a sua timidez; segundo o preconceito e uma omissão em suas relações de amizade entre os alunos não-indígenas com este grupo de alunos.

Vejamos que o aluno entrevistado, percebe que suas relações são apenas com indígenas e constata que possui vergonha de se relacionar com outros alunos. Mas, na contramão disso, também não há interesse dos alunos não-indígenas em se relacionar com eles.

“É só com os indígenas porque tipo eles não falam com nós, daí não sei porque né, daí não tem como eu chegar neles assim e falar com eles, porque eu tenho vergonha.” (EIA, 29/09/2015, p. 6)”

Com relação a timidez, a fala de outro aluno indígena também relata e comprova esta característica da personalidade do grupo de alunos:

“No começo era tipo diferente porque a gente como é que é, a gente tinha muita vergonha, que a gente não são muito de conversar com as pessoas de fazer amizade, daí demorou muito assim pra gente se relacionar assim com as pessoas do colégio né.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

A Professora Janine, também percebe que são poucos os alunos não-indígenas que se relacionam com o grupo de alunos indígenas. Ao mesmo tempo que percebe uma boa afetividade dos indígenas, percebe também a sua timidez. Outro ponto, que vai de encontro ao relato da entrevista do aluno indígena EIB é de que os indígenas elegem uma pessoa de fora do grupo como seu amigo e restringem sua relação a esta pessoa apenas:

“Num todo, são crianças e adolescentes muito afetivos. Eles são muito quietos com os outros colegas. Depende muito de pessoa pra pessoa, mas eles elegem alguém assim para ser o amigo deles,

isso eu notei. A amizade é bem restrita, salvo um ou outro, que aí também não é um índio puro é um índio misturado com o branco e aí ele tem mais facilidade, isso eu já notei.” (Professora Jaine)

Em seu relato a professora Samara entende que as relações são excelentes e que há aceitação e acolhimento da comunidade escolar com os alunos indígenas. Mas, também observa que o grupo de alunos indígenas é, de certa forma, isolado dos demais alunos na escola. Talvez não tenha havido esta percepção do preconceito por parte da professora, ou sua visão é positiva frente ao histórico destas relações sociais, que historicamente entende-se que eram piores:

“Excelentes! Eu percebo que tem muita aceitação, existe acolhimento na nossa escola em relação aos indígenas, só que não passa daquilo ali, eles não têm uma amizade afim, eles não convidam para ir em casa, é uma amizade restrita.” (Professora Samara)

Os alunos indígenas, que vivenciam o preconceito no dia-a-dia da escola relatam que por vezes a relação não é positiva. Pude perceber durante as atividades como professor da escola e principalmente a partir da pesquisa deste trabalho, que há preconceito com este grupo de alunos. Há rótulos dos próprios professores de que eles são preguiçosos, não se esforçam, mas também há preconceitos muito piores por parte dos alunos não-indígenas. Estes preconceitos dos alunos não-indígenas, são relacionados a questões de natureza da pobreza do grupo, como a forma de vestir-se ou até mesmo a limpeza e asseio dos alunos.

O entrevistado EIC relata a dificuldade de aceitação dos alunos não-indígenas onde acaba superando preconceitos e discursos negativos que ouvia em seu cotidiano:

“Nos primeiros dias foi bem ruim, porque eu não conhecia ninguém, aí eu era mais na minha. Agora eu tô começando como que é, conhecer os outros, daí eu tô se dando bem com os brancos daqui de baixo e com os índios eu já me dava muito bem com eles. Só que mais pra cá eu comecei como que é, hum, como eu posso dizer, que hum, como que é, relacionar com os brancos daqui que eu não conhecia eles, eles não ia com a minha cara, eles ficavam falando bobagem pra gente só porque a gente é índia, que eles não gostam, aí a gente ficava quieto, as algumas vezes que a gente não gosta a gente.” (EIC, 29/09/2015, p. 8)

Questionados sobre as relações sociais dos alunos, estes foram os relatos dos professores:

“Percebo eles de uma maneira mais deslocada, eles ficam entre eles. Claro que alguns interagem mais. Mas eu acho que ainda faltava

ainda um projeto, uma atividade assim para interagir, para aceitar. Tudo é muito diferente do mundo deles para o nosso, eu sinto muita dificuldade com eles, eles tem muita dificuldade de adaptação, tem esta questão de serem mais reservados. O medo acho que também atrapalha um pouco, aí eles não vão atrás. Acho que eles estão meio excluídos.” (Professor Daniel)

Esta realidade e estes discursos vão de encontro ao que percebe e relata o Professor Josme, os alunos indígenas sofrem com um determinado preconceito e um isolamento por parte dos alunos não-indígenas. Essa exclusão ocorre de forma não declarada, como a maioria das exclusões, mas não ocorreu até hoje conflitos, brigas ou discussões entre os grupos, que fossem de forma mais acirrada. Abaixo o relato do Professor Josme:

“Josme relata que “ainda há muito preconceito com a educação indígena. As nossas crianças são diferentes, a nossa escola é diferente. Quando um dos nossos vai estudar fora, ele tem muita dificuldade, principalmente por causa da timidez”. (SCHWINGEL, 2014, p 38)

O que o professor indígena Josme relata e o que já foi relatado anteriormente, vai de encontro com o que o professor não-indígena Daniel respondeu em sua entrevista. Quando questionado sobre os motivos deste isolamento do grupo, o professor Daniel liga o problema a duas questões principais: a aceitação por parte da comunidade onde a aldeia indígena está inserida e a falta de estrutura das escolas para receber e acolher estes alunos.

“Olha acho que é um monte de coisa, é a escola, não digo a escola aqui, mas a escola em geral não estar preparada para envolver eles na comunidade, ter políticas de aceitação, de esclarecimento da cultura indígena de valorização. Eles estão meio estigmatizados, visto como diferentes, exóticos.” (Professor Daniel)

Neste contexto, dois indígenas disseram ter boas amizades com os demais jovens. Desde o início pude perceber que eles eram mais desinibidos na escola e tinham mais amizades fora do grupo de alunos indígenas. O que podemos destacar das falas é como eles compreendem que essa relação se estreitou.

O entrevistado EID, confirma a timidez do grupo e que suas relações são restritas com os alunos não-indígenas, mas que isso mudou, alegando ser em virtude de sua inserção desde o início nas escolas de “brancos”:

“Edson - Como é que tu te sentes aqui na escola? Como é que são as tuas amizades aqui na escola? As tuas relações com as pessoas aqui?”

EID - No começo era tipo diferente porque a gente como é que é, a gente tinha muita vergonha que a gente não são muito de conversar com as pessoas de fazer amizade, daí demorou muito assim pra gente se relacionar assim com as pessoas do colégio né.

Edson - Como é o teu relacionamento hoje, é mais com os outros alunos do colégio ou é mais assim só com os alunos indígenas que tem aqui?

EID -Tipo do colégio é as pessoas que com que eu converso mais assim, mas não com todos e com os indígenas que eu falo com todos.

Edson - Porque tu acha que os alunos indígenas são mais na deles, não conversam com os outros alunos?

EID - Não sei ‘sor’, mas tem gente assim, como é que eu vou dizer, é que eu tipo assim que eu comecei a estudar assim nas aulas de branco, eu comecei a estudar no colégio de branco e eu acho que seja por isso.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

Outra fala extremamente importante é a do aluno EIE. Os professores da escola percebem que é o indígena que melhor se relaciona com o restante da escola. É o mesmo aluno que refere-se a professora Janine neste trecho da entrevista:

“Exceto um menino, que gosta muito de futebol então eu vejo muito ele se relacionando com os outros na hora do intervalo. Mas eles são bem fechados.” (Professora Janine)

Este aluno entende que no início a sua exclusão ocorria em virtude da dificuldade com a língua portuguesa, pois ele era acostumado apenas a falar a língua Kaingang. Para superar, estas dificuldades, as atividades em grupo propostas pelos professores e a intenção dos alunos não-indígenas em integrá-lo é que possibilitaram sua aproximação:

“Edson - Como é que acha que é aqui na escola pra ti e pros alunos indígenas. Como é os teus amigos aqui? Com quem tu te relaciona mais?”

EIE - Eu me relaciono mais é com meus amigo assim, tipo os branco assim, porque no começo quando eu cheguei aqui na escola era mais na minha, tipo eu era acostumado a falar a minha língua, daí eu não era muito juntado assim com os outros só com os que vieram estudar pra cá que daí eu comecei a se enturmar com eles, que eles também eram indígenas.

Edson - Depois como que tu foi te relacionando mais com os brancos?

EIE - Tipo é que começou a ter trabalho assim em grupo, daí começaram a me chamar, assim fazer junto, começar a conversar junto, daí eu comecei a me apegar mais neles que nos próprios da aldeia.” (EIE, 01/10/2015, p. 11)

Observe-se que no final do discurso, o aluno EIE relata que atualmente relaciona-se mais com os alunos não-indígenas, na contramão do que ocorre com os demais. Mas, isso é explicável pela falta de alunos indígenas do sexo masculino na escola. Sentindo-se talvez, mais sozinho ainda, pois não tem outros meninos índios, não houve alternativa senão relacionar-se com os meninos não-indígenas. Dos 15 alunos indígenas da escola, apenas 5 são meninos. Esse fato, da diferença de gênero na escola, será explicitado mais adiante, quando abordado os motivos da evasão escolar.

4.2. Infrequência e evasão

A infrequência e a evasão dos alunos indígenas são outros problemas enfrentados pela Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla. O número de faltas e a incidência de evasão é muito alta neste grupo de alunos. Dos 15 alunos pesquisados, 4 já tiveram algum registro de abandono entre 2012 e 2014. Já neste ano de 2015, até a data de finalização deste trabalho, já há o registro de 2 transferências e 2 casos de abandono. Trata-se de um problema sociocultural complexo que busco analisar neste capítulo.

Este assunto foi abordado nas entrevistas dos professores e dos alunos indígenas. Podemos concluir que há uma unanimidade em afirmar que realmente há mais faltas e evasão dos alunos indígenas. Vejamos, por exemplo, o que diz a Professora Samara:

“Faltam mais, é um descompromisso com relação a assiduidade, tu não consegue fazer um trabalho que haja uma progressão, ele é sempre partido.” (Professora Samara)

Analisando os diversos discursos das entrevistas, é possível afirmar que este problema ocorre principalmente em virtude dos seguintes aspectos: há um crônico desinteresse pela escolarização; o trabalho e a remuneração são priorizados frente ao estudo e a escola; e por fim, há aspectos sociais como o casamento dos jovens. Cabe ressaltar, que o discurso dos alunos indígenas entrevistados foram muito amplos e produtivos nesta problemática.

O desinteresse pela escola, surgiu em diversos discursos, como poderemos observar ao longo deste capítulo, mas de forma direta e muito clara, este problema

afirma-se através da fala do aluno EIB e EIA, quando questionados pelos motivos das faltas dos alunos indígenas:

“Ah eu acho que é porque eles não querem vir mesmo, porque poder eles podem vim os pais não falam nada mas não vem porque eu acho que não querem. Ou talvez não gostem da escola.”(EIB, 29/09/2015, p. 7)

“Porque eles querem andar tipo tem bastante gente que anda fumando assim esquece de tudo, esquece de estudar.”(EIA, 29/09/2015, p. 6)

Outra justificativa apontada para o desinteresse pela escola seria a relação dos alunos indígenas com seus pais. É possível supor que o grau de instrução do grupo de indígenas adultos é baixo, pois a criação da escola indígena ocorreu em 2009 e não há relatos indígenas adultos que frequentem a EJA – Ensino de Jovens e Adultos em outras escolas, Assim como é com os pais de alunos não-indígenas, a falta de instrução dos pais, a desestruturação familiar e outros problemas sociais enfrentados, ocasionam a falta de acompanhamento e comprometimento dos pais com a escolarização dos seus filhos.

Conforme a fala do aluno EIB acima, caso o aluno falte alguns pais não preocupam-se ou exigem a frequência do aluno. Já o aluno EIA informa que alguns alunos frequentam a escola somente em decorrência da obrigação dos pais.

“É que tem bastante índio que tipo tem poucos que se interessam assim pra estudar assim, tem os que não querem estudar, tem os que vem só porque os pais obrigam.” (EIA, 29/09/2015, p. 6)

Esta constatação de um desinteresse geral do grupo, pode esconder alguns aspectos sociais que são importantes destacar. Primeiramente, a aldeia indígena Por Fi fica a aproximadamente 2km de distância da escola e quando os dias estão chuvosos os alunos da aldeia costumam faltar mais. Esta justificativa está presente na fala da Professora Janine e do aluno EID.

“Acredito que sim, eles têm bastante faltas, não sei se é quando chove, não sei como é o deslocamento deles até escola, as vezes isso prejudica um pouco nesse sentido. E é por isso a reprovação também, acredito se tivesse um currículo adaptado a reprovação seria menor.”(Professora Janine)

O segundo ponto e mais importante, é o problema da carência de recursos da comunidade indígena, principalmente financeiros. São visíveis os problemas da

pobreza e da exclusão social destes indígenas no meio urbano. De forma mais abrangente, podemos observar isto mais adiante, quando analiso a importância do trabalho e da remuneração para os jovens indígenas.

Em sua fala o aluno EID cita a falta de guarda-chuva como causador das faltas nos dias de chuva. Podemos observar também, que em seu discurso ele deixa subentendido que a falta de roupas, ou a vergonha de repetir a mesma roupa em vários dias, motiva o aluno para a ocorrência de faltas e de evasão escolar. Justifica-se isto, que na escola não é obrigatório o uso do uniforme e é perceptível que grande parte dos alunos não-indígenas da escola, preocupam-se de forma exacerbada em vestir-se com roupas caras, tênis de marcas famosas, etc. Vejamos o que cita o aluno EID:

“Como é que eu posso dizer, é no meu caso eu falto muito porque quando chove não tem guarda chuva e também por causa que falta coisas pra gente entendeu, aí tem gente que tem vergonha de vir com uma mesma coisa que já vem, aí não querem mais vir.”
“(EID, 01/10/2015, p. 9)

São visíveis os problemas da pobreza e da exclusão social dos indígenas Kaingang que encontram-se no meio urbano. Pode-se dizer que a principal preocupação é prover a subsistência do grupo, realizando a venda de artesanato ou realizando trabalhos diversos para obter dinheiro e fazer compra de alimentos e outros itens necessários para o cotidiano da aldeia. Portanto, a carência de recursos financeiros da Aldeia Indígena Por Fi contribui para evasão e infrequência escolar, seja em virtude das faltas dos alunos para que realizem a venda de artesanato no horário de aula, seja pela evasão escolar para dedicar-se ao trabalho.

Em diversos locais da cidade de São Leopoldo e em outras cidades da região metropolitana, podemos observar que crianças indígenas realizam a venda de artesanatos nas ruas e sinaleiras das cidades. Por vezes, eu pessoalmente já encontrei alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla realizando estas atividades. Outros professores, como a Professora Jaíne, compreendem que este problema influencia na infrequência e nas reprovações dos alunos da aldeia:

“Faltam mais, e eu não sei porque mas eles todos trabalham então sempre que um não vem é porque foi vender ervas ou artesanato. E eles acham que isso está certo e o estudo eles não tem como uma coisa primordial. Como eles faltam bastante aí as notas

deles decaem, eles já tem dificuldades no português, aí eles faltam e ficam boiando e não tem como alcançar a média né. Tem alunos que são bem mais comprometidos, que vem depois e traz o trabalho, mas é bem difícil, nem todos são assim. Mas eles são inteligentes.” (Professora Jaine)

Em seu discurso, a Professora Jaine pontua que a escola não é tratada de forma primordial pelos alunos indígenas e que a venda do artesanato e o trabalho é que são os objetivos principais do grupo. Essa percepção não é isolada, pois podemos observar nas falas a seguir, que a opinião da professora vai de encontro ao discurso dos próprios alunos indígenas.

O aluno EIE, questionado sobre o motivo da evasão escolar, compreende que após o indígena começar a receber dinheiro pelos trabalhos prestados, não vê sentido em permanecer na escola e acaba desistindo. Mas também, aponta que o envolvimento com o alcoolismo influencia os jovens a abandonar a escola:

“Pra te falar a verdade é assim porque tem uns alunos que começam a se envolver com os mais velhos assim tomar cachaça assim daí começo a sair do estudo, vão trabalhar daí recebe um dinheirinho daí pensa em ganhar aquele dinheiro de novo e sai da escola pra ir.” (EIE, 01/10/2015, p. 11)

O problema da evasão escolar destes alunos indígenas, também pode ser analisado de acordo com o gênero dos jovens. Os homens costumam abandonar a escola mais cedo em virtude do trabalho ou do casamento, e as meninas em virtude apenas do casamento. Vejamos este trecho da entrevista do aluno EID:

“Edson - E porque que os alunos abandonam a escola assim?
EID - O caso dos homens é quando eles começam a trabalhar e ganham dinheiro daí tipo quando eles estudam de novo e eles não tem isso, como é que eu vou dizer, eles trabalham e ganham dinheiro daí eles vem pra escola e não ganham nada, eles são assim melhor trabalhar e ganhar dinheiro do que vim pra escola e não ganhar nada. É que os pais trabalham, mas é mais assim, é pra comer entendeu, pra comprar alimentos. (EID, 01/10/2015, p. 9)
Edson - E as meninas?
EID - As meninas é quando casam, aí param de estudar.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

A fala do aluno EID acima, cita que as meninas costumam abandonar a escola apenas em virtude do casamento. Não há casos de conhecimento dos professores de alunas meninas que tenham abandonado a escola em virtude do

trabalho. Por isso, podemos observar que de 15 alunos pesquisados na escola, 10 sejam do sexo feminino e apenas 5 do sexo masculino.

Já os homens costumam abandonar a escola mais cedo também em virtude do trabalho, pois apenas os pais não conseguem prover uma boa subsistência de recursos para a família. Portanto, ao obterem ganhos com o trabalho, percebem que a escola seria uma “perda de tempo”, visto que não há remuneração pela presença na escola. Esta visão pode ser percebida nas falas do aluno EID acima e EIC logo abaixo:

“Hum tem uns que vão trabalhar com a cultura deles né e outros porque eles não gostam muito de vim pra escola assim, tem alguns que não gostam, tipo o meu primo ele já não vem mais faz um bom tempo que ele já não vem mais, que ele pegou e casou e não quis mais vim pra escola. Tipo os índios quando eles não gostam daí eles pegam e saem e não querem mais saber de nada, mas aí eu também pensava em fazer isso, mas eu disse não, tenho que dar orgulho pra minha família, assim minha mãe dizia ah tá. Eu já pensei em parar e ela dizia não não para que vai ser ruim pra ti.” (EIC, 29/09/2015, p. 8)

Este pensamento por parte dos alunos indígenas não é surpreendente, pois no caso de alunos não-indígenas, que também possuem carências estruturais, financeiras e familiares, este problema também é o mesmo. Os jovens costumam abandonar a escola dando atenção apenas ao trabalho. Pode-se afirmar que é um problema comum e conhecido pelos professores que atuam nas escolas públicas brasileiras, principalmente nas periferias das grandes cidades.

Há também esperanças neste processo. O final da fala do aluno EIC acima, cita que ele pensou em abandonar a escola. A situação se reverte conversando com seus pais e repensando a questão. Assim, resolve buscar a educação e proporcionar através dela o orgulho para sua família.

4.3. As dificuldades na aprendizagem

Acredito que todo e qualquer aluno, de forma mais acentuada ou menos acentuada, possui alguma(s) dificuldade(s) na aprendizagem. Mesmo aquele aluno excelente, que realiza tudo que é proposto pelos professores, que recebeu de seus pais estímulos educativos na infância, que dedica-se sempre, que têm facilidade em desenvolver quase todas as atividades, se analisarmos a fundo há sempre alguma dificuldade.

Os cinco alunos indígenas entrevistados, foram questionados sobre quais disciplinas possuíam mais dificuldades na escola. As respostas dos alunos foram unânimes em elencar as disciplinas de Matemática e Português, conforme abaixo:

EIA: Matemática

EIB: Português

EIC: Matemática e Português

EID: Matemática e Português

EIE: Português

Sobre a aprendizagem dos alunos indígenas, observei-os em sala de aula. Inicialmente percebi que suas dificuldades eram muito semelhantes e que ocorrem em diferentes disciplinas.

Com base nas observações e nas entrevistas realizadas, posso afirmar que suas principais dificuldades na aprendizagem são: um aparente déficit na expressão escrita; dificuldades para interpretação dos textos; falta de conhecimentos matemáticos básicos; falta de participação dos alunos nas discussões, debates e ao sanar suas dúvidas.

Estas percepções vão de encontro as percepções dos professores e alunos entrevistados. Abaixo, a Professora Samara da disciplina de Ciências, pontua a dificuldades dos alunos:

“Eles não têm uma leitura, eles se sentem acuados, eles não abrem a boca. Atualmente eles já estão mais interagidos com o trabalho da escola, antes era muito pior, mas bastante perdidos, não tem muita coerência na fala. A alfabetização deles é bem difícil a conexão nas frases.” (Professora Samara)

O Professor Daniel, da disciplina de História, tem uma opinião muito convergente ao discurso da Professora Samara. Os dois professores citam as mesmas dificuldades: primeiro que os alunos se sentem acuados ou com medo, segundo que os alunos são muito reservados e que não falam ou não participam das aulas:

“Acho que bastante. Tudo é muito diferente do mundo deles para o nosso, eu sinto muita dificuldade com eles, eles têm muita dificuldade de adaptação, tem esta questão de serem mais reservados. O medo acho que também atrapalha um pouco, aí eles não vão atrás. Acho que eles estão meio excluídos. A dificuldade de interpretação das atividades, de não entender mesmo, bastante dificuldade nesta adaptação.” (Professor Daniel)

No capítulo sobre as relações sociais dos alunos indígenas, escrevo sobre a timidez dos alunos como um aspecto característico do grupo de alunos. Esta característica, podemos verificar nas falas do aluno EIB e EIE:

“Eu acho que é mais a vergonha, tipo, muitos gostam de ficar mais reservado. Tipo eu gosto de ficar na minha assim.” (EIB, 29/09/2015, p. 7)

“Porque no começo tipo assim eu começava a errar eu não sabia assim como era pra fazer eu não era de falar muito, muito tímido eu era, e não conseguia falar tipo como é que faz isso, por isso que eu não conseguia.” (EIE, 01/10/2015, p. 11)

Esta timidez característica do grupo não afeta apenas as relações sociais, mas prejudica o desenvolvimento da aprendizagem. Torna-se muito difícil para o professor auxiliar o aluno, dedicar atenção a ele e perceber como ajudá-lo. Pode-se dizer que ele passa “desapercebido” em uma turma com um número grande de alunos. Para o aluno, diversas dúvidas não são sanadas e se perpetuam, assim suas dificuldades não são percebidas e atendidas pelos diversos professores.

Dos cinco alunos entrevistados para realização deste trabalho, apenas um não citou que possui dificuldades na disciplina de Português. Portanto, quatro alunos afirmaram que esta disciplina é a mais difícil para eles.

A dificuldade de interpretação dos textos, aparece também na fala do aluno EIE, que descrevo neste capítulo anteriormente. O aluno explica que possui ou possuía dificuldades para entender o que era para ser realizado. Aprofundando o debate sobre as dificuldades, em sua entrevista a Professora Samara percebe que a alfabetização e o entendimento da língua portuguesa são os problemas maiores dos alunos indígenas:

“Alfabetização, na nossa leitura e na nossa dinâmica de aula. Posso perceber quando eles não entendem as perguntas, os questionamentos escritos, tu pergunta uma coisa eles respondem outra. Então posso entender que eles têm problemas na interpretação.” (Professora Samara)

O aluno indígena EID ao explicar suas dificuldades em Português, entende que isso ocorre em virtude da escolarização na escola indígena, onde não é abordado e explicado aos alunos o significado das palavras em língua portuguesa:

“Não sei, português e porque sei lá hum deixa eu ver, eu fiquei estudando nas escolas de branco até a segunda série até metade da terceira, e um pouco eu acho que é por isso, quando a gente estuda na escola indígena, ele não, como é que eu vou dizer, ele não explica as palavras. Ele só dá, mas ele não explica o significado delas, assim essas coisas.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

A Professora Jaïne, que leciona a disciplina de Português na escola, principalmente nos 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental, também aponta que as dificuldades em sua disciplina são advindas da alfabetização recebida na escola indígena:

“Um todo, são crianças e adolescentes muito afetivos, mas falando no estudo da minha área que é Português eu vejo muitas dificuldades. Justamente por eles terem o Kaingang antes e quando eles são alfabetizados em português deve haver algum problema nessa alfabetização. Não quer dizer que seja do ensino bilíngue, mas o problema está na alfabetização.” (Professora Jaïne)

Nos apontamentos sobre as disciplinas que possuem maiores dificuldades, três alunos indígenas também citaram a disciplina de Matemática. Porém, dos professores entrevistados apenas a Professora Janine, que a disciplina de Matemática, citou a dificuldade na sua área. Porém, se atentarmos ao discurso da professora, podemos observar que ela alega as mesmas dificuldades apontadas pelos demais professores: Ou seja, que as dificuldades de leitura e interpretação da língua portuguesa afetam também o rendimento na disciplina de Matemática:

“Percebo, eles têm dificuldades de interpretação, como eles trabalham com as duas línguas, é bem complicado para eles a parte de interpretação de texto, e como em matemática trabalha-se os problemas, eles têm bastante dificuldade.” (Professora Janine)

Já o aluno EIC, explicitando as dificuldades em Matemática, cita que há uma diferença entre o que é ensinado em Matemática na escola indígena e o que é ensinado na escola comum:

“Hã porque matemática lá na aldeia a gente não tinha o que temos aqui e aqui é umas coisas diferentes e que a gente não sabemos aí lá era coisas mais de índio assim que a gente entendia e aqui assim foi meio difícil assim nos primeiros dias que eu cheguei aqui, aí agora que eu tô pegando o jeito de fazer as coisas que o professor passa.” (EIC, 29/09/2015, p. 8)

Outro fator preponderante, é que os problemas podem estar relacionado ao fator bilíngue, Ao ingressar na escola comum ocorre um enfrentamento com essa nova realidade e suas dificuldades acabam desmotivando-o e o aluno torna-se descompromissado com seus estudos. A partir desse momento as dificuldades no processo de ensino aprendizagem vão se acumulando, ele não se identifica com a situação muito menos com esse grupo social tão diferente, do qual não pertence e que detém pouco ou nenhum conhecimento.

Cientes desses problemas e das dificuldades na aprendizagem que são convergentes entre os diversos indivíduos do grupo, é possível apontar que a escola comum, neste caso a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla, precisa encontrar maneiras de modificar este quadro. Para que as dificuldades não se perpetuem e que não permaneça os índices de reprovação elevados deste grupo de alunos, faz-se necessário rediscutir práticas de aprendizagem para que sejam buscadas soluções para alguns destes problemas.

4.4.Resultados educacionais dos alunos indígenas

Um dos motivos que me motivaram para realizar a monografia com esta temática é a percepção de que estes alunos tinham um número muito alto de reprovações. Percebia que dificilmente eles chegavam aos anos finais do Ensino Fundamental ou ingressavam no Ensino Médio.

Questionados com relação a reprovação dos alunos indígenas, se elas seriam em número maior ao número de reprovações da escola, alunos e professores também confirmaram esta percepção. O Professor Daniel percebe da seguinte forma:

“Acho que sim, com relação aos resultados eles tem os resultados menor, por uma série de motivos, e eles não são muito frequentes, faltam bastante. Isso dificulta também no aprendizado. “(Professor Daniel)

O aluno EIB também percebe que há mais reprovações no grupo de alunos indígenas:

“Edson - Tu percebe que tem mais alunos que reprovam de ano nos indígenas e porque tu acha que eles reprovam mais?

EIB - É reprovam mesmo e eu acho que é porque eles não conseguem entender mesmo, as disciplinas e não conseguem.” (EIB, 29/09/2015, p. 7)

Para comprovar as percepções e os discursos dos professores de que os alunos indígenas tinham um número maior de reprovações, e de que muitos deles não passavam de ano, foi realizado um levantamento dos dados de aprovação e reprovação dos alunos indígenas e os dados gerais da escola, em conjunto com a Coordenação Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla.

Na tabela abaixo constam os percentuais de aprovações, conjuntamente com os de reprovações e abandonos. Cabe explicitar, que considere melhor para apresentar os dados, somar as reprovações e abandonos, pois os dois confundem-se na prática escolar e nas regras do sistema educacional. São comparados nos anos de 2013, 2014 e 2015, o grupo de alunos indígenas presentes na escola com os resultados gerais do conjunto total de alunos:

TABELA 1: Comparativo de Resultados

Comparativo de resultados

		2012	2013	2014
Aprovação	Escola geral	80%	71%	69%
	Indígenas	60%	64%	42%
Reprovação e Abandono	Escola geral	20%	29%	31%
	Indígenas	40%	36%	58%

Elaborado pelo autor (Fonte: Secretaria e Coordenação Pedagógica E.E.E.M Profª Haydée Mello Rostirolla, 2015)

Analisando os dados apresentados, podemos perceber que em todos os anos pesquisados o percentual de aprovações dos alunos indígenas foi menor que a média geral da escola.

Destaca-se que no ano de 2012, primeiro ano do levantamento, o percentual de reprovações dos alunos indígenas foi o dobro da média de reprovações da escola. Enquanto a reprovação geral da escola foi de 20% o percentual do grupo de alunos indígenas foi de 40%.

Já no ano de 2013 as diferenças nos resultados não são tão acentuadas como nos anos de 2012 e 2014. Vejamos que em 2013 há uma diferença de apenas 7% entre os resultados do grupo de indígenas comparado aos resultados da média geral da escola. Trata-se do ano em que ocorreram os melhores resultados para os alunos indígenas, sendo que 3 destes alunos em 2012 tinham reprovado e conseguiram, no ano posterior 2013, obter aprovação em seu ano letivo. Comparado a 2012, o desempenho geral da escola piorou, mas o desempenho dos alunos indígenas melhorou de um ano para o outro.

No ano de 2014 é que os resultados apresentados são mais preocupantes. Este ano representa os piores resultados da escola em geral neste comparativo, pois o percentual de aprovações foi inferior aos demais anos pesquisados. O desempenho do grupo de alunos indígenas acompanha essa queda nos resultados de 2014. Porém, o que mais chama atenção é que neste referido ano, houveram mais reprovações e abandonos do que aprovações no grupo. Observa-se que as aprovações são de apenas 42%, sendo uma diferença negativa de 27% em relação ao resultado geral da escola.

Os dados apresentados, portanto, afirmam as percepções que me inspiraram a realização desta pesquisa e somam-se ao discurso de outros professores. Nas entrevistas realizadas, os professores da escola não indígena foram questionados sobre as reprovações dos alunos indígenas e também possuem essa percepção de que trata-se de uma diferença acentuada, um problema da escola, como será mostrado mais adiante nos relatos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os discursos analisados e as dificuldades que pude comprovar através desta pesquisa, é possível afirmar que são muito falhos os ensinamentos da escola indígena em leitura e interpretação de textos de língua portuguesa e nos

conhecimentos matemáticos básicos. O discurso do aluno EID, referenda esta afirmação e aborda que a formação dos professores indígenas é falha. Porém, sabe-se que o professor indígena Dorvalino, que leciona na escola da aldeia Por Fi, formou-se recentemente em Pedagogia pela UFRGS.

“Acho que reprovam. Reprovam nas escolas branca, porque sei lá acho que os professores indígenas esse que estão dando aula não são como é que eu vou dizer, não são tipo, eles não estudaram para dar as aulas entendeu, eles são só que, como é que eu vou dizer, contrataram eles assim pra dar aula, mas eles não são assim profissionalizado, daí acho que isso dificulta muito.” (EID, 01/10/2015, p. 9)

Não há como omitir que hábitos da educação recebidas na escola indígena Por Fi anteriormente a chegada na escola comum, contribuem também para a problemática citada. Na pedagogia Kaingang não há o hábito de estudar de segunda à sexta-feira como nas escolas comuns. Há um calendário diferenciado de aulas, mas também as vontades dos alunos são respeitadas, conforme abaixo:

“Na pedagogia Kaingang respeitam-se os anseios e as vontades da criança, até mesmo porque se percebe o movimento como algo extremamente natural.” (SCHWINGEL, 2014, p 35)

Porém, se refletirmos que isto seja levado sempre em consideração, por inúmeras vezes os anseios das crianças e jovens será a de brincar e fazer outras atividades ao invés de estudar.

Portanto, trata-se talvez de construir um planejamento pedagógico adequado, tanto as necessidades de afirmação da cultura indígena Kaingang, quanto atender as necessidades de conhecimentos que o aluno precisará ter para ingressar na escola comum de uma forma mais adequada. Conforme o discurso da Professora Samara é preciso ter melhorias na educação da escola indígena e uma aproximação entre as realidades das duas escolas:

“Eu acredito que tenha sido a base de estudo, a base de compreensão, que está muito distante a escola indígena e a escola nossa. Acho que não tem um vínculo assim, que tivesse um plano em comum.” (Professora Samara)

Além de construir um planejamento adequado que contemple estas necessidades, é primordial que este planejamento seja seguido pelos professores indígenas e que ocorra o acompanhamento por parte da 2ª Coordenadoria Regional

de Educação. Caso este panorama não sofra alterações, estas lacunas no aprendizado do aluno indígena, dificilmente serão compensadas na escola comum. Assim estes alunos continuarão enfrentando muitas dificuldades na aprendizagem, que geralmente culminam em sua reprovação, principalmente no 6° e 7° ano do Ensino Fundamental.

Uma das soluções apontadas, com relação a integração e o relacionamento entre os alunos indígenas e a escola em geral, surgiu na fala da entrevista do Professor Daniel. Conforme apontado anteriormente, ele percebe que os alunos indígenas ficam deslocados ou excluídos da escola e sugere que seja realizado algum projeto ou atividade com o intuito de integrar este grupo a escola.

“Percebo eles de uma maneira mais deslocada, eles ficam entre eles. Claro que alguns interagem mais. Mas eu acho que ainda faltava ainda um projeto, uma atividade assim para interagir, para aceitar.” (Professor Daniel)

Porém, aprofundando o debate sobre o que poderia ser este projeto, há uma dificuldade de aprofundar soluções, assim o professor Daniel propõe um estudo e um planejamento para resolução deste problema.

“Isso teria que ter um estudo, projetos para tentar ver o que realmente poderíamos fazer, como incluir mais e como focar mais neles. Não sei como fazer.” (Professor Daniel)

É possível concluir também, que a comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla não tem conhecimento aprofundado desta cultura e da realidade indígena Kaingang. Por parte da escola como um todo, não há um conhecimento sobre o contexto familiar, sobre a personalidade dos indígenas, ou sobre os preconceitos que eles enfrentam por serem de uma comunidade indígena ou por serem mais pobres.

Atualmente os alunos indígenas são inseridos em turmas do ensino comum da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla sem mesmo levar em consideração que estes tiveram estudos diferenciados na aldeia, principalmente a língua portuguesa, da qual os mesmos apresentam enormes dificuldades. Ao iniciar o ano letivo este aluno é inserido juntamente com uma turma do ensino comum; sem passar por um processo de entrevista, ou até mesmo responder um questionário que sirva para averiguar se o mesmo apresenta conhecimentos básicos necessários para acompanhamento da turma em que foi

matriculado. Outro fator importante seria uma sondagem, para verificar se o conhecimento da língua portuguesa e da língua inglesa, tendo aqui como processo relevante à apresentação da escrita destas línguas, com pretensão do mínimo satisfatório.

Esses jovens que ingressam na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla, por não terem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na escola da aldeia, enfrentam um conflito interétnico com relação a sua linguagem. O professor Kaingang Dorvalino Costa revela a importância da oralidade e da língua Kaingang na educação indígena: “A educação Kaingang é anterior a colonização e é baseada na oralidade. Ela tem que partir da família e da comunidade, e a escola socialmente complementa. A proposta pedagógica não indígena não encaixa na educação Kaingang, porque as crianças Kaingang tem outras vivências. Temos outro tipo de trabalho, de acolhimento e de educação baseada nesta criança” (SCHWINGEL, 2014, p. 32)

A linguagem Kaingang é de certa forma abandonada após o ingresso na escola comum. Um elemento facilitador para esse não gostar de falar a língua materna, é o preconceito e a vergonha que enfrentam os problemas de adaptação a escola comum. Para comunicar-se com as demais pessoas na escola, neste período de adaptação onde estão fora da sua aldeia, deixam de fazer uso do Kaingang. Isso ocorre também pelo fato de receberem olhares diferentes ou até mesmo pelos outros alunos rirem e debocharem da maneira que falam. Preferem assim não mais usá-la. Estes fatos, vão de encontro ao pensamento do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, que preocupa-se exatamente com os jovens indígenas e a identidade étnica neste trecho de sua obra *Identidade, etnia e estrutura social*:

“Dentre as compulsões desagregadoras que mais eficazmente afetam os grupos indígenas em contato sistemático com a sociedade nacional, estariam as que atingem diretamente os seus contingentes infantis. A permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si ou, uma identidade negativa que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável numa identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou o grupo a enfrentar situações críticas” (Oliveira, 1976, p.18)

Acredito que uma das possíveis soluções para os problemas apresentados neste trabalho, seria o oferecimento da disciplina da língua Kaingang na Escola Haydée, como opção de segunda língua. Esta disciplina poderia ser ministrada por

um professor indígena e ofertada para os alunos da aldeia e porque não para os próprios alunos não-indígenas. Assim, mesmo após o seu ingresso na escola comum, ainda estaria garantido ao aluno indígena a possibilidade de utilização e estudo de sua língua materna. Além disso, este processo poderia aproximar a escola comum da escola e da cultura indígena Kaingang.

Não somente a língua Kaingang, mas outros aspectos diversos da cultura indígena precisam ser inseridos no planejamento pedagógico da escola comum para tornar-se realidade esta aproximação intercultural. A presença dessa cultura indígena diferenciada precisa ser abordada de forma positiva:

“A presença Kaingang pode ser vista como um enriquecimento para a cidade, pois sua cultura e sabedoria podem ensinar muito aos não indígenas, principalmente se forem respeitadas suas diferenças. O modo de ser e viver dos Kaingang pode ensinar muito à sociedade não indígena, refletindo sobre nossa relação com o tempo e com o ambiente.” (SCHWINGEL, 2014, p. 25)

Outra possível solução, com o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos indígenas e facilitar o desenvolvimento de um aprendizado e de uma aproximação com os alunos brancos, seria o incentivo a atividades em grupo que proporcionem um intercâmbio cultural e contribuam para construções de relações afetivas positivas. Conforme a entrevista EIE foram estas atividades em grupo e a pró-atividade dos demais alunos em inserirem os colegas em seus círculos de amizade, que proporcionaram que este aluno indígena tivesse uma amizade e uma relação melhor com os alunos brancos:

“Tipo é que começou a ter trabalho assim em grupo, daí começaram a me chamar, assim fazer junto, começar a conversar junto, daí eu comecei a me apegar mais neles que nos próprios da aldeia.” (EIE, 01/10/2015, p. 11)

Outro ponto importante é a falta de comprometimento da aldeia indígena e consequentemente dos alunos indígenas da escola comum, com relação a educação escolar. Estas percepções também estão presentes nos discursos dos alunos EIA, EIB e EIC quando questionados dos motivos das reprovações e abandonos dos alunos indígenas:

“É que tem bastante índio que tipo tem poucos que se interessam assim pra estudar assim, tem os que não querem estudar, tem os que vem só porque os pais obrigam” (EIA, 29/09/2015, p. 6)

“Alguns sim e alguns não, porque tipo aqueles que vão e tipo que eles não passam né é porque eles não prestam atenção e não querem se esforçar e os que já querem passar de ano assim eles já pegam, já prestam atenção, se esforçam assim pra saberem as coisas, aí fica mais fácil né quando a gente presta atenção, a gente conhece as professoras, aí fica mais fácil.” (EIC, 29/09/2015, p. 8)

“Ah eu acho que é porque eles não querem vir mesmo, porque poder eles podem vim os pais não falam nada mas não vem porque eu acho que não querem. Ou talvez não gostem da escola.” (EIB, 29/09/2015, p. 7)

Além, das questões da infrequência e da evasão dos alunos indígenas, que já foram abordados neste trabalho, há uma indiferença dos pais indígenas com a educação escolar na escola comum. Não há quase nenhuma preocupação com a frequência, o rendimento e a dedicação do aluno na escola.

A maioria dos pais e mães indígenas não participa das reuniões de pais, muito menos das atividades comemorativas, somente naquelas quando é permitido a venda dos seus artesanatos. Poucos são os pais indígenas da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla que preocupam-se com a escolarização dos seus filhos.

É compreensível a falta de comprometimento do aluno com a escola comum frente a realidade que enfrenta atualmente. Ao se depararem com uma realidade escolar tão distinta a que estavam acostumados, onde enfrentam preconceitos e inúmeras dificuldades na aprendizagem, somando-se ao fato de entenderem que o trabalho e a vida social fora do ambiente escolar podem lhe proporcionar mais benefícios, abandonam a escola ou tratam a educação sem o devido compromisso. Fato este que encontra na indiferença dos pais indígenas com a educação escolar um fator motivador para o abandono da escola.

A reprovação do jovem indígena na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla é algo que ocorre de forma sistemática e precisa ser combatida. São necessárias mudanças na escola para que estes jovens indígenas possam desenvolver suas aprendizagens sem que ocorram perdas durante o ano letivo, e que este aluno sinta-se motivado para realizar seus estudos, com subsídios. Além do crescimento individual de cada um, a escola também se beneficia, uma vez que diminui seus índices de repetência ou evasão escolar.

Tenho esperança que o conteúdo deste trabalho seja debatido e disseminado na comunidade escolar. Com o debate mais aprofundado e assertivo poderão surgir melhores propostas e ações que possam melhorar a inserção e os resultados dos alunos indígenas no espaço escolar da escola comum. Políticas e ações para este grupo social são fundamentais para prover melhorias na sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BARTH, Frederick. **Ethnic Groups and boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston: Little Brown e Co.1969.
- BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1995.
- BELZ, Karina Cristiane. **Educação Escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada**. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Histórias e memórias da educação no Brasil vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 10.172. Plano Nacional de Educação**, 2001.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.
- CARVALHO, I. M. de. **Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1996.
- FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.
- LIMA, Antonio Carlos de S. **Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes,1995.
- LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001

MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena,** Brasília, DF, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo.** Campinas: UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos terêna.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos.** 1. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social.** 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios terêna numa sociedade de classes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang.** 2003.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul.** 2001.

SCHWINGEL, KASSIANE e MARIA IONE PILGER. **Por Fi Ga Keme: A história da Tovaca.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. **Educação Indígena em São Leopoldo: processos educativos formais e não formais entre os índios Kaingang.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) Curso de Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo,

SEVERO, Diego Fernandes Dias. **Educação Kaingang: O “formal e o “informal” na Escola da aldeia em São Leopoldo, RS, Brasil.** Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.39-61, jan./jun. 2013

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Indígena no Paraná.** 22 a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

TOMMASINO, Kimiye. **Os Sentidos da Territorialização dos Kaingang nas Cidades**. IV RAM – Reunião de Antropologia do MERCOSUL. Curitiba, p. 2-15, 2001.

