



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA
NATUREZA - LICENCIATURA

DENIRA GABRIEL

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO
CAMPO SANTA INÊS

ERECHIM

2020

DENIRA GABRIEL

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO
CAMPO SANTA INÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito para obtenção do Título de Licenciado Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof. Me. Cherlei Marcia Coan

ERECHIM

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Gabriel, Denira

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTA INÊS / Denira Gabriel. -- 2020. 56 f.

Orientadora: Mestre Cherlei Marcia Coan

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Erechim, RS, 2020.

I. Coan, Cherlei Marcia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DENIRA GABRIEL

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTA INÊS

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação apresentado como requisito para
obtenção de grau de licenciado no Curso
Interdisciplinar em Educação do Campo:
Ciências da Natureza – Licenciatura, da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no 05/03/2020.

Banca examinadora:

Angela do B. Kamanski
Angela Maria Baruffi Kamanski

Leandro Carlos Ody
Leandro Carlos Ody

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me mantido na trilha certa durante este trabalho de pesquisa, com saúde e forças para chegar até o final. Sou grata a minha família, pelo apoio que sempre me deram durante toda esta caminhada da minha vida, me incentivando para nunca desistir. Deixo um agradecimento especial à minha orientadora, professora Cherlei Marcia Coan, pelo incentivo e pela dedicação do seu tempo em me orientar sempre que precisei, nunca mediu esforços para me auxiliar no trabalho de pesquisa. Também quero agradecer à Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim/RS, e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino oferecido. E deixo aqui também um último agradecimento a duas pessoas que foram importantes para mim professora Ângela Baruffi Kamanski e o professor Lindomar Lerin, muito obrigado a todos vocês pelos conselhos e incentivos.

RESUMO

Este trabalho foi elaborado através de uma pesquisa qualitativa, que buscou avaliar se a proposta político-pedagógica da Escola do Campo Santa Inês fundamenta o seu trabalho pedagógico a partir dos princípios originários da Educação do Campo. Busca-se perceber se em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) há aproximações com a Educação Escolar Indígena, já que a escola atende esses sujeitos do Campo que possuem um modo de vida e uma cultura com características singulares. Hoje, após ter vivenciado quatro anos na Licenciatura em Educação do Campo, da UFFS campus Erechim/RS, compreendo melhor os princípios e o movimento de luta da Educação do Campo, e posso ver o quanto esse pensar na Educação do Campo é olhar para os protagonistas do campo que lutaram para uma política diferenciada para eles. Assim, buscou-se estudar os elementos que caracterizam a Educação do Campo e a Educação Indígena, caracterizar a Escola do Campo Santa Inês, compreender quais são as concepções e práticas que fundamentam as ações da escola estudada, e se estas se relacionam com os princípios originários da Educação do Campo, e, por fim, indicar caminhos para a construção de uma educação diferenciada a partir dos princípios da Educação do Campo. A escola do campo, comprometida com os seus sujeitos e com a transformação de realidades opressoras, deve ajudar no processo de humanização das pessoas e na formação das novas gerações de trabalhadores e militantes sociais. A Educação do Campo traz um olhar diferente, com outra visão sobre a educação, se preocupa com o sujeito do campo deixando de ser aquela educação existente na sociedade, que se preocupa apenas em formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, sem um olhar para o meio onde vive, são crianças e jovens do campo que acabam saindo do campo porque não aprendem a valorizar sua própria história e sua cultura. Ao analisar o PPP do Colégio Estadual do Campo Santa Inês percebemos que apesar de escrever sobre a valorização do sujeito do campo, as ações voltadas para os sujeitos indígenas ainda ficam limitadas a promover ações em datas comemorativas como o dia do índio.

Palavras-chave: Educação Escolar indígena. Educação Básica. Escola do Campo.

ABSTRACT

This work was elaborated through a qualitative research, which sought to evaluate if the political-pedagogical proposal of the Escola do Campo Santa Inês bases its pedagogical work from the original principles of Education in the Field. It seeks to understand whether in its Political-Pedagogical Project (PPP) there are similarities with Indigenous School Education, since the school serves these subjects from the countryside who have a way of life and a culture with unique characteristics. Today, after having spent four years in the Licenciatura em Educação do Campo, at UFFS campus Erechim /RS, I understand better the principles and the movement of struggle of Rural Education, and I can see how much this thinking about rural education is looking at the protagonists of the field who fought for a differentiated policy for them. Thus, we sought to study the elements that characterize Rural Education and Indigenous Education, characterize the School of Campo Santa Inês, understand what are the concepts and practices that underlie the actions of the studied school, and if they are related to the principles originating in Rural Education, and, finally, indicating ways to build a differentiated education based on the principles of Rural Education. The rural school, committed to its subjects and to the transformation of oppressive realities, should help in the humanization process of people and in the training of new generations of workers and social activists. Rural education brings a different look, with another view on education, it is concerned with the subject of the field, ceasing to be that existing education in society, which is concerned only with forming subjects fit for the labor market, without looking at the where they live, they are children and young people from the countryside who end up leaving the countryside because they do not learn to value their own history and culture. When analyzing the PPP of the Colégio Estadual do Campo Santa Inês we realized that despite writing about the valorization of the subject of the field, the actions aimed at indigenous subjects are still limited to promoting actions on commemorative dates such as the day of the Indian.

Keywords: Indigenous School Education. Basic education. School of the Field.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.....	14
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS E PRINCÍPIOS.....	14
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE RESGATE DE ELEMENTOS HISTÓRICOS E DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA.....	21
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
3.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA.....	31
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
4.1 A IMPORTÂNCIA E A FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	33
4.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	34
4.3 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E NA ENTREVISTA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICES.....	52

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os movimentos sociais, entre eles merece destaque o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), educadores da Educação Básica e do Ensino Superior e os sujeitos do campo vem se articulando para juntos construir formas de trabalhar uma Educação que atenda e valorize esses sujeitos que vivem no campo. A exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses povos reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (BRASIL, 1998).

Procurando atender essa demanda e aos preceitos da diferença e especificidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, que está voltado aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas. Esse documento é uma conquista dos povos indígenas que vêm lutando pela valorização de sua história, e ao falar da diversidade e dos saberes indígenas, afirma que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (BRASIL, 1998, p. 22).

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) com o artigo 231, do capítulo VIII, afirma: “Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Em relação aos povos e à educação indígena, na mesma Constituição de 1988, afirma: “Art. 210, § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Assim, seguindo as recomendações constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9394/96), coloca:

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

1. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
2. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

A legislação já garantiu aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas próprias de organização no que se refere a criação e avaliação de seus conteúdos a serem incorporados nas suas escolas: as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Contudo, os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se em muitos fatores, na falta de formação, no desconhecimento de como operacionalizar as mudanças, nas práticas cotidianas da sala de aula, nos objetivos que se quer alcançar, em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação, entre tantos outros.

Acredita-se serem necessárias ações conjuntas de diferentes órgãos, entre eles os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, a fim de que conheçam as especificidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena para que possamos avançar em mudanças que promovam maior qualidade ao ensino nessas escolas. Nesse sentido o RCNEI (1998) pode servir de base para que cada escola indígena ou que atenda a comunidade indígena possa estudar esse documento e construir o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar, a partir das especificidades de cada escola, de cada região. Também é importante citar o papel das universidades e a criação

dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, voltados para formar profissionais qualificados para atuar nas escolas do campo.

É importante destacar que o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS, foi como uma janela que se abriu para mim, no início me senti perdida sem entender nada, mas no decorrer dos semestres, com muito esforço, eu fui entendendo os conteúdos das disciplinas e percebi o quanto esse curso é importante para o estudante que vem do Campo, pois é voltado a nossa realidade onde o popular é reconhecido e traduzido para o científico. E quando falo Campo, compreendo que as populações indígenas também são os sujeitos do campo, e me orgulho por fazer parte de um curso que acolhe e valoriza os indígenas.

Hoje, após ter vivenciado quatro anos no curso, compreendo melhor os princípios e o movimento de luta da Educação do Campo, e posso ver o quanto esse movimento pode ajudar na "Educação Indígena Diferenciada". A Educação do Campo é uma educação baseada na realidade dos sujeitos que vivem no campo, valoriza seus saberes, dialogando tanto com os saberes populares, quanto com os científicos.

Estudando e pesquisando em artigos e autores que falam sobre a Educação do Campo, percebo que para construir uma Educação Indígena diferenciada, se poderia sim buscar referências nos princípios e modos de organização próprias do movimento da Educação do Campo, em especial para criar nas escolas seu projeto de Educação diferente e voltada a realidade do estudante indígena. Criar o seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), descrevendo um modelo de Educação diferenciada, intercultural e bilíngue voltada a realidade do estudante indígena, baseando-se na Educação do Campo, sei que é uma tarefa difícil, pois ainda são poucos os indígenas com formação e que atuam nas escolas indígenas ou que atendem a comunidade indígena.

Quando olhamos para esse longo caminho já percorrido por lideranças indígenas, movimentos sociais, estudantes indígenas, entre outros já citados, percebe-se que a luta não é apenas por uma educação que reconheça seus valores culturais e linguísticos, os saberes dos antepassados, mas uma educação que ampliasse esses conhecimentos com o conhecimento científico. A preocupação desse povo é com o resgate cultural, mas também que as crianças e os jovens possam estar buscando uma preparação onde, ao mesmo tempo que resgate sua cultura como uma memória histórica em constante construção, também tenha uma preparação para o mundo da atualidade, entendendo os conflitos e contradições presentes na sua realidade a partir de uma leitura crítica, embasada e fundamentada.

Já se passaram mais de 31 anos desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), lei que conferiu autonomia para construir esta escola diferente, e até agora o que se evidencia na nossa realidade mais próxima, e pela minha própria experiência escolar e de meus filhos, é uma educação indígena onde a única diferença é a qualidade do ensino que precisa ser melhor gestada e desenvolvida. Esse movimento vai desde as atribuições do estado, municípios e ainda por parte de gestores e professores que ocupam esses cargos nessas escolas onde, muitas vezes, são funções ainda negociadas com caciques. Nessa condição, ainda é uma triste realidade a atuação de alguns professores sem nenhuma formação, ministrando aula de disciplinas para as quais não foram preparados, comprometendo a qualidade do ensino ministrado aos alunos indígenas.

Caldart (2011, p. 97) sinaliza dois aspectos fundamentais para alterar a lógica de constituição da proposta pedagógica da escola do campo visando seu fortalecimento e à desfragmentação curricular: “a construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores”. Freire (2008, p. 11) já argumenta acerca da importância do movimento ação-reflexão-ação, quando propõe que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ter como ponto de partida a realidade concreta vivida pela comunidade escolar é um pressuposto importante para o trabalho do professor e, para isso, a observação e levantamento dos temas/problemas que circulam a escola do campo são fundamentais para a compreensão dessa realidade.

Frente a problemática apresentada, definimos como problema da investigação, a seguinte pergunta: Em que medida o PPP da Escola do Campo Santa Inês estabelece vínculos com os princípios originários do movimento da Educação do campo para promover uma educação diferenciada aos educandos indígenas?

O objetivo geral da presente investigação é avaliar se a proposta pedagógica do Colégio Estadual do Campo Santa Inês fundamenta seu trabalho a partir dos princípios originários da Educação do Campo, em especial, no atendimento da comunidade indígena. Para atingir o objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Estudar os elementos que caracterizam a Educação do Campo e a Educação Indígena.
- Caracterizar a Escola do Campo Santa Inês.
- Compreender quais são as concepções e práticas que fundamentam as ações da Escola do Campo Santa Inês, buscando perceber se ocorre relação com os princípios originários da Educação do Campo, em especial, na educação escolar indígena.

- Indicar caminhos para a construção de uma educação escolar indígena diferenciada a partir dos princípios da Educação do Campo.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro vamos abordar a relação entre a Educação do Campo e a Educação Indígena, no segundo capítulo vamos abordar o caminho metodológico construído para desenvolver esse trabalho, e, no último capítulo vamos apresentar a análise dos resultados de toda a pesquisa e os pontos de vista da pesquisadora. Por fim, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Está é uma pesquisa que busca desenvolver uma reflexão acerca do movimento de construção da Educação do Campo e a sua relação com potencialidades para a Educação Indígena diferenciada, já que são dois modelos de educação que argumentam acerca da valorização do sujeito que vive no campo, respeitando seu trabalho, sua cultura e seu modo de vida. São desafios históricos que vêm sendo travados, através de muitas lutas dos movimentos sociais, pela reforma agrária, por Organizações Não Governamentais (ONG), pela terra e pelo próprio Movimento Indígena e simpatizantes desta causa. Lutas que evidenciam o antagonismo existente na estrutura agrária brasileira que se esconde atrás de práticas patrimonialistas, o que permitiu a geração de muitos conflitos políticos e ideológicos entre os latifúndios e os pobres do campo.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS E PRINCÍPIOS

É importante entendermos a Educação do Campo enquanto tópico específico da educação brasileira, em especial, a partir dos anos noventa, consolidando muitas conquistas nestes primeiros anos do século XXI. Nos anos setenta e oitenta surgiram fenômenos nada comuns, a aproximação entre marxistas e cristãos, em especial, a partir da Teologia da libertação, dando o início das lutas pela educação básica do campo enquanto conceito que se diferencia da conhecida educação rural. Lembrando que sempre partiu de muitas lutas dos movimentos sociais do campo e simpatizantes da causa que assumiram a luta por novas mudanças, entre elas a educação voltada ao sujeito do campo. Como escreve Caldart (2005, p. 37)

Compreender o lugar da escola na educação do campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta a particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

A Educação do Campo traz um olhar diferente, com outra visão sobre a educação, se preocupa com o sujeito do campo deixando de ser aquela educação existente na sociedade,

que preocupa-se apenas em formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, onde a criança, o jovem, o adolescente, cresce olhando apenas para o mercado de trabalho, sem nenhuma visão de mundo, sem um olhar para o meio onde vive, são crianças do campo que acabam saindo do campo porque não aprendem a valorizar sua própria história. É olhando para esse sujeito que a Educação do Campo traz uma nova visão de mundo a esses sujeitos do campo, como um lugar de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar valorizando suas próprias histórias com dignidade.

O campo é o lugar onde tem suas diversas culturas, pequenos e grandes agricultores, com diversidades de produção e cultivos, porém essas diferenças de sujeitos do campo que formam a própria resistência no campo, através de suas lutas sempre procurando melhorar o meio onde vivem, buscando que seus descendentes cresçam com uma visão voltada para sua própria história no campo, buscando a preservação da sua própria identidade através das lutas, nas diferentes áreas: na educação, na saúde, trabalho, cultura, lazer, esporte e suas crenças. A Educação do Campo busca formar cidadãos que valorizem essas realidades vividas nas comunidades do campo e a escola do campo precisa reconhecer que os assuntos da vida e da experiência dos sujeitos no campo são temas relevantes de serem priorizados no currículo escolar.

Uma Educação do Campo é aquela que se preocupa com o sujeito do campo, é por isso que o professor se aproxima da realidade do aluno, conhece sua realidade e a partir da análise acontece uma troca de experiência entre ambas as partes. E então quando pensamos em práticas educativas há uma pedagogia envolvida que é transformada em práxis, se não for dessa forma podemos ter um grande acúmulo teórico, essa é a preocupação da Educação do Campo, ensinar o aluno pensar, criar estratégias e pôr em prática tudo, a parte teórica transformando em grandes ações. O entendimento de Caldart (2015, p. 118) vai de encontro a essa ideia: “a tarefa da transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria”.

Oliveira e Campos (2012, p. 237), falam sobre a origem desse movimento da Educação do Campo

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo.

Através dessa luta as escolas do campo se fortalecem, sendo que seus verdadeiros protagonistas são os trabalhadores que vivem no campo. Essa educação se refere às escolas do campo, incluindo, escolas nos assentamentos, escolas nos interiores das cidades, meio rural e também as escolas indígenas. Para Rodrigues e Bonfim (2019, p.1374)

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana.

Onde cada escola em suas comunidades está munida de sua particularidade, sua crença, cultura, modo de vida, etc. Cada escola tem uma realidade diferente e os protagonistas desse meio são os sujeitos do campo que dia após dia estão lutando pelo mesmo objetivo de uma política diferenciada voltada para ela, e que além de garantir uma educação de qualidade para esses sujeitos valorize sua cultura, para que esses sujeitos não sintam necessidade de migrar para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida, mas que permaneçam em seus espaços tendo melhores condições e uma educação que atenda suas necessidades para ali viverem.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21) afirmam que “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Sendo que esses sujeitos que vivem no campo têm as mesmas condições e até melhores para sobreviverem, pois estes sobrevivem do que plantam sem necessidade de usar agrotóxicos em sua alimentação. E que “camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção”, daí “não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas”. Pois, mesmo que estes continuem a residir nesses meios surgiria à necessidade de irem à busca de um emprego na cidade.

Essa nova política de Educação do Campo tem muitas vantagens, pois defende a necessidade de trazer para a escola as crianças, os jovens e os adultos. Pois como se vê nas comunidades do campo, existem muitos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar, abandonaram a escola para ajudar os pais nas lavouras numa época em que não tiveram escolha, e hoje sentem as dificuldades na vida cotidiana de terem negado o direito de estudar quando eram crianças.

Sobre a Educação do Campo Kolling, Nery e Molina (1999, p.23) dizem que ela “precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa [...] deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais”. É por educação diferenciada que os movimentos sociais vêm lutando para garantir o acesso e permanência dos jovens nas escolas.

Essa educação está “voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade”. (KOLLING, NERY e MOLINA, p. 28-29). E que traz um significado de revitalizar sua cultura e crenças.

No campo existem muitos problemas a serem enfrentados e superados, tais como, professores não qualificados para trabalhar com uma visão de campo, currículo e calendário específico que compreende a realidade do campo, falta de oferta dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, onde as crianças que concluem essas séries tem que sair do campo para estudar na cidade, e que muitas vezes acabam desistindo por falta de recurso para permanecer ou até mesmo pela dificuldade de se relacionar com os colegas. Outra questão muito importante é o fato dessas escolas não possuírem materiais didáticos voltados para o campo, ou seja, materiais que mostrem a realidade do campo. É importante ter uma boa estrutura, mas trabalhar com materiais voltados para o meio urbano fica meio fora de foco. A falta desses materiais tem feito com que muitos professores criem seus próprios materiais de ensino, para que a aula se torne mais significativa para o aluno, e esse é o caminho para melhorar a qualidade do ensino.

Ainda o que acho interessante é o fato de muitas pessoas mencionarem que a escola da cidade é melhor do que no campo, sendo que os mesmo têm lá seus significados. Agora eis algumas questões para se pensar: Porque a escola da cidade é melhor? Qual a diferença entre ambas? A estrutura? O acesso aos livros didáticos com facilidade? O acesso aos sistemas de informações? Porque ambas não podem ser vistas como escolas de qualidade, mas com educação diferenciada e culturas diferentes?

As escolas do campo são bem interessantes, pois o estudante poderá morar em sua comunidade e não precisará sair dela para adquirir conhecimento. O conceito da pedagogia da alternância “busca integrar a escola com família e a comunidade do educando”, onde pode se fazer a troca de conhecimentos entre família e a escola. No tempo escola “os educandos têm aulas teóricas e práticas, [...] vivenciam e aprofundam valores...”, já no tempo comunidade “os educandos realizam atividades de pesquisas da sua realidade, de registro de experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos”. Isso

faz com que o sujeito não perca ou deixe de lado seus costumes e valores (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 59-60). E ele também pode estabelecer a relação entre aquilo que estuda na escola e o que consegue aplicar no seu dia a dia.

Os desafios de ensinar vêm trazendo muitos problemas às comunidades escolares. No sentido de o que ensinar, muitos trabalhos questionando o uso excessivo e na forma de cartilha dos livros didáticos, onde há preocupação maior é de transmitir o conteúdo que está no livro, não modificando nem a sequência, mas se deixa de lado o essencial que é o valor e a cultura de cada indivíduo e como esse conteúdo se relaciona com o modo de vida desses sujeitos. O que dá para entender é que as escolas generalizam os educandos, colocando eles no mesmo nível, e se caso um não aprende este é reprovado sem repensar por que este reprovou. Mas em relação à escola do campo

queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 61).

Para que isso se concretize é preciso que tenha professores qualificados para essas áreas ou também realizar formação continuada para professores para que os mesmos estejam mais preparados para trabalhar de forma adequada com esses sujeitos, e também sejam valorizados, tenham remuneração adequada e paga em dia, com um plano de carreira orgânico da categoria. Arroyo (2012, p. 359) faz um alerta para ficarmos atentos a formação de educadores do campo.

Nos anos 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais; porém venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independente da diversidade de coletivos humanos. [...]. Nessa lógica os cursos específicos de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas não passariam de curso comuns, genéricos, com as devidas e permitidas adaptações, mais ou menos elásticas. Ao serem incorporadas como cursos das universidades, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações.

Porém essa barreira aos poucos vem sendo quebrada, através da luta dos sujeitos do campo que se mobilizaram e não mediram esforços para irem à busca dos direitos que garantam um futuro melhor para seus filhos. Com muita luta já podemos presenciar as universidades oferecendo cursos específicos para os sujeitos do campo, onde os educandos

estudam no regime de alternância, facilitando o acesso daqueles que antes não tinham condições de entrar em uma universidade, especialmente, em uma universidade pública.

Segundo Arroyo (2012, p. 364), “a construção da concepção de formação de professores do campo é acompanhada de pesquisas, projetos, análises e avaliações”, e, ainda acrescenta que “uma característica desses cursos é constituírem coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação” (ARROYO, 2012, p. 364), fazendo com que o educador repense sua metodologia e procure renová-la a fim de adaptá-la ao meio em que vive.

A Educação do Campo teve seu início quando os Movimentos Sociais iniciaram suas lutas pela terra, pois perceberam que a escola era um direito de todos. Então a Educação do Campo é uma educação voltada para a realidade no/do campo, para isso os sujeitos do campo lutam para que haja um currículo específico. Dando ênfase a agricultura familiar, pois, é de lá que sai o alimento para a cidade e para que seus filhos não tenham que sair da sua comunidade esquecendo suas origens, mas que enquanto estão ali ajudam os pais e possam estudar e dar valor para o meio que o rodeia. Segundo Sampaio (2016, p. 77-78),

Cabe fazer uma distinção entre rural e campo que vem associada a uma perspectiva que historicamente foi feita referência aos povos do campo como rudes e ignorantes, os que viviam no lugar do atraso. A concepção de campo vem trazendo a identidade e cultura dos camponeses, valorizando os sujeitos e seu jeito de viver na terra e da terra. Na perspectiva da educação do campo esta vem articulada com um projeto político, econômico e de cunho humanista voltada para o respeito aos povos que nele vivem.

Pensar a Educação do Campo é olhar para os protagonistas do campo que lutaram para uma política diferenciada para eles. Esses protagonistas são os trabalhadores, que lidam com a terra, os camponeses, os assentados, os quilombolas e os indígenas que juntos lutam dia após dia para que seus filhos tenham direito à terra, a cultura e a uma aprendizagem significativa voltados para eles, desde a educação infantil à universidade. Segundo Caldart (2012, p. 257) “A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento”. Assim, a autora explica

[...] a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. (CALDART, 2012, p. 260)

Cabe a sociedade olhar essa educação para estes sujeitos com um olhar diferente para dar-lhe o valor necessário de que ela precisa. Assim Caldart (2003, p. 61) afirma que “o

campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”.

Segundo Sampaio (2016, p. 78), a escola do campo “é produto de seus sujeitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, e suas especificidades construídas nas trajetórias de lutas de suas organizações. [...] está vinculada aos interesses dos camponeses e a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo”. Ou seja, adaptar os conteúdos que são previstos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ao meio em que vivem os educandos, da mesma forma o calendário escolar que também precisa de ajuste para atender as necessidades da comunidade, buscar materiais didáticos que expressam a vida no campo, potencializar a formação de professores das escolas do campo, são alguns caminhos.

Há inúmeros projetos que são desenvolvidos dentro das escolas do campo, um deles é a horta escolar, que produz alimentos usados também na merenda escolar e pode se tornar exemplo para práticas semelhantes nas casas dos educandos. A estrutura da escola, muitas vezes, é construída pelos próprios sujeitos da comunidade, e em muitos casos, os professores participam da formação para poderem trabalhar nessa escola.

De acordo com Camacho (2009, p. 29) a contribuição no campo nos faz perceber que “o campo está vivo, em constante movimento que dessa forma, além das reivindicações, por parte dos movimentos sociais, por uma distribuição de terra e renda mais justa, existe uma pedagogia, também, por parte desses sujeitos”. Fernandes (2002, p. 92) discorrendo do mesmo assunto acredita que pensar em uma educação voltada para o campo significa reconhecer que

O campo é o lugar, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agropecuária industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso, o campo é o lugar de vida e sobretudo de educação. É pensando dessa forma que educadores e os movimentos tentam construir uma educação básica que dê conta desse movimento social, cultural e identitário.

Nisso podemos perceber a importância de se ter um PPP que mostre essa realidade e um coletivo escolar engajado e comprometido com os princípios dessa Educação do Campo que emancipa e transforma os contextos oprimidos.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE RESGATE DE ELEMENTOS HISTÓRICOS E DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras.

A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade dos povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações inter societárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

A história dos povos indígenas é marcada pela imposição, desigualdades, preconceitos, intolerâncias e estigmatização, essas foram marcas deixadas pelos primeiros colonizadores que aqui passaram no início do descobrimento do Brasil, ressaltando-se que hoje essas formas de relações aos poucos estão enfraquecendo e sendo substituídas por outras que as legislações asseguram através de leis e decretos. Segundo Rodrigues (1986, p. 19) "é possível que, na época da chegada dos primeiros europeus [...] o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje". Com o passar dos tempos muitos povos indígenas se extinguíram, e com isso ocasionou a perda de suas respectivas línguas e culturas. Segundo Rodrigues (1986, p. 19) esse extermínio aconteceu em consequência das campanhas de extermínio ou de caças a escravos, movida pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do velho mundo, deflagrados involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantações e, portanto de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, pelos usos e costumes dos colonizadores. A perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das significativas, porque além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais, como a cultura e identidade. De acordo com Puppi (1996, p. 17):

O uso da língua geral que subsiste após à lei Pombalina aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violência. Estas, que ao longo desses períodos através da língua do colonizador, frequentemente associada a educação religiosa e, algumas vezes, à instituição nas primeiras letras,

impõe compulsoriamente novas formas de consumo e de produção alterando, sobremaneira, o universo cultural dessas populações.

Pois a cultura, suas línguas estão entrelaçadas no conjunto social de cada comunidade linguística sabendo-se que quando é afetado um desses elementos automaticamente outros também serão. Resumindo a cultura de uma sociedade é expressa por meio da língua, esse por si já é um elemento cultural. Quando um desses elementos culturais se perde fica difícil expressar suas culturas, pensamentos e filosofia, podendo com o tempo ser extinguido das memórias. Quando foi imposto a língua portuguesa como língua oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade no Brasil.

No Brasil Colônia – de 1549 a 1757 – a educação formal dos indígenas esteve primeiramente sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, os quais foram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais.

No Período Pombalino (1750 a 1777) por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório. Como afirma Vieira (2003), o Marquês de Pombal pretendia instituir no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outras ações de violência e a invasão das terras das aldeias - é revogado o Diretório dos Índios.

De acordo com Cunha (1992, citado por LUCIANO, 2006), apesar de extinto, o Diretório dos Índios ficou oficiosamente em vigor no período entre 1798 a 1845. Em algumas províncias, como Ceará e Rio de Janeiro, ele foi oficialmente restabelecido. Outras províncias, como a do Maranhão, passaram a definir suas próprias diretrizes e oficializaram o regime das missões, que consistia na permissão legal para o retorno de missionários ao Brasil sem obstáculos à sua atuação.

Mesmo depois da instituição do Regulamento das Missões, em 1845, os Diretórios dos Índios foram mantidos com diretores militares naquelas províncias onde o número de missionários não foi suficiente para suprir a demanda e os aldeamentos eram localizados em áreas de fronteira (AMOROSO, 2001 apud LUCIANO, 2006).

No período colonizador o objetivo do estado brasileiro, era formar uma cultura hegemônica, a civilização do indígena nos moldes europeus, eram vistos como um povo diferente e inferior, pois não conheciam o sistema da escrita alfabética, sendo submetidos em uma instituição até então desconhecidas por eles, a escola. Mas não sabiam eles que por trás

da civilização e da instituição escola a ideia era a formação de mão de obra para o trabalho braçal que precisava ser desenvolvido no Brasil colônia. A educação escolar indígena chegou para esses povos como uma realidade desconhecida, sendo imposta e que tiveram que aprender a conviver.

Segundo Santos (2017, p. 211), com a independência do Brasil em 1822, os primeiros projetos de constituição do império propõem a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios (tutela XIII, Art. 254). "A constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar a sua existência".

No Brasil Império, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para de novo tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n.º 426/1845, que definiu o Regulamento das Missões. Mas os missionários católicos desse período não receberam total autonomia.

O Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, propunha a criação de oficinas de artes cerâmicas e o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, bem como o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação.

Por volta de 1870, diante da dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorre em algumas províncias o investimento em institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o fim de transformá-las em intérpretes linguísticos e culturais para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. Essas escolas localizavam-se fora da área dos aldeamentos e pretendiam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas

E segundo Lima (1995, p. 120), pelo Decreto n.º 8.072, de 20/07/1910, o presidente Nilo Peçanha criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) vinculado ao Ministério da Agricultura, permanecendo até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939, volta para o Ministério da Agricultura. Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incomparáveis à categoria dos trabalhadores nacionais.

Já segundo Tommasino (2000, p. 5), de 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Neste período temos também a formação de intérpretes em

língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon. A origem de reservas indígenas foi instituída pelo SPI e tinha objetivos bem definidos: "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, ministradas por leigos nas escolas das reservas".

De acordo com Ribeiro (1996), o SPI sofreu redução de 60% em seu orçamento com a saída do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. De serviço autônomo, passou "a mera sessão subordinada ao Ministério do Trabalho, que passou a designar seus melhores servidores para outras tarefas tidas como mais importantes".

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1969, para substituir o SPI que foi extinto e o Ato Adicional nº 1 reafirma a incorporação dos nativos à comunhão Nacional. A FUNAI assume como o "modelo de educação "bilíngüe" proposto pelo *Summer of Linguistics-SIL*, instalado no Brasil em 1956" (SILVA & AZEVEDO, 1995, p. 151). Este trabalho feito em parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas e, a partir daí ensiná-las nas escolas. Nesta época de regime militar, a FUNAI e o SIL elaboraram normas para a educação dos grupos indígenas regulados pela portaria 75 de 1972. A formação de linguistas missionários do *Summer instituto of Linguistic* em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento: "Os objetivos do SIL, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios é a salvação de suas almas".

Em síntese, podemos dizer que a educação escolar indígena é uma luta que vem se arrastando a longos tempos na história e divide-se em dois momentos. O primeiro momento inicia-se no período colonial e é marcado com a iniciativa e o objetivo de assimilação dos povos indígenas; e o segundo momento começou nos meados dos anos 70, se fortalece com a Constituição Federal, e dá início a novos paradigmas de educação escolar indígena, que propõe a diversidade e o respeito a essa cultura. Mas cabe um primeiro esclarecimento importante sobre o sentido da educação indígena que é diferente da educação escolar indígena:

Um dos pressupostos básicos [...] é o entendimento e a afirmação de que sempre houve formas próprias de educação indígena e que as suas pedagogias são valores fundamentais que devem também orientar os trabalhos escolares. Entendemos educação como todo o conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem. Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. [...] A educação escolar enquanto novo espaço

e termo educativo devem basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual (LUCIANO, 2006, 146).

O povo indígena ao longo da história, foi submetido a diferentes políticas do Estado brasileiro e a maioria não contemplavam ações que garantisse o futuro desses povos enquanto possuidores de cultura diferenciada (SANTOS, 2009). O Brasil é um país com grande diversidade étnica, social e cultural. Essa diversidade, no entanto, nem sempre foi reconhecida social e legalmente e, muito menos problematizada do ponto de vista educacional. As políticas educacionais dominantes até 1980, conceberam os indígenas como tutelados do Estado ou como objetos de catequese e de instituições. Esse quadro mudou substancialmente quando inúmeros movimentos e instituições como MST, ONG e simpatizantes desta causa entraram para juntos lutar por seus direitos na sociedade brasileira, luta que custou muitas vidas.

A educação brasileira passou por grandes mudanças entre 2002 e 2010, a universalização dos primeiros anos do ensino fundamental foi consolidada, criou-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertando ensino médio para muitos jovens. Através do governo federal também foi firmada a posição de expandir as redes municipais de educação infantil, o atendimento especial e a educação de jovens e adultos foram impulsionados por ações concretas em particular de apoio do governo federal, em relação a educação escolar indígena, quilombolas e de populações ribeirinhas, sendo reconhecida com identidade específicas e também atenção especiais.

Esta nova situação foi possível porque o governo federal decidiu investir efetivamente na educação básica, chamando para si a corresponsabilidade com estados e municípios. A educação escolar indígena enfatiza-se que tanto a educação indígena quanto a educação escolar indígena se constituem em dois modos de educar diferente, esses modos não precisam estar em lados opostos, mas completando-se para que a educação escolar indígena venha se constituir de fato em uma educação escolar indígena específica e diferenciada, onde os conhecimentos se complementam - saberes científicos e saberes tradicionais indígenas, e que sejam objetos de estudos e pesquisas por estudantes indígenas em suas escolas na comunidade onde vivem. Segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 129)

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola,

que é uma instituição própria dos povos indígenas para reforçar seu projeto sociocultural e abrir caminho para o acesso a outros conhecimentos, de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Mas 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 ensino das instituições educativas (AZEVEDO, 1996).

A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essas diretrizes estabelecem o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto Nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. Em seu art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os Sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas.

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentam os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das

respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios educacionais.

[...]

VII - orientar os sistemas de ensino da União., dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido as comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios.

A Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o “direito a uma educação escolar diferenciada”, ou seja, que no âmbito escolar deve-se trabalhar a cultura e principalmente a língua materna, seja ela falada e/ou escrita, além dos principais conteúdos que a Base Nacional exige. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, diz que:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único - Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (2012, p. 3).

Trabalhar com a diversidade cultural não é um processo simples, observa-se que docentes se deparam a todo o instante no contexto escolar com situações de aprendizagem e de relacionamento que não sabem como trabalhar. Com os estudantes indígenas esse processo não é diferente. Não há curso ou treinamento que ensine o professor a trabalhar com as populações indígenas que possuem um contexto de socialização totalmente diferenciado da cultura "branca ocidental", o diferente causa estranhamento.

Mas vale aqui ressaltar que falta muito da parte dos professores que trabalham tanto nas escolas da cidade, do campo e nas aldeias indígenas se aperfeiçoarem e buscarem formações que atendam às necessidades desses educandos. Luciano (2006, p. 148) afirma que

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, com respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele.

Mas hoje os próprios índios vão à busca de suas formações para garantir seus direitos. Com o passar dos anos os índios têm ido buscar sua própria independência e hoje já podemos presenciar estes com formação de qualidade para atuar em suas aldeias. Mas além do mais ainda podemos ver o desafio que os acadêmicos enfrentam quando terminam uma graduação, pois,

Ocorrem com frequência os casos de professores indígenas, provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional e muitos foram escolarizados em ambientes de preconceitos e até de hostilidades contra os próprios costumes tradicionais, serem nomeados pelas comunidades indígenas por razões políticas ou culturais. Eles não se identificam com o modo de ser tradicional e parecem estar integrados ao sistema nacional, mas são indicados para atuarem como professores das comunidades por serem filhos ou parentes das lideranças, numa opção clara pela lógica do individualismo ou de grupos elitistas de poder que cada vez mais os afastam da realidade indígena. Foi assim que os famosos internatos do passado prepararam o indivíduo indígena mais para si do que para a comunidade, levando os jovens ao abandono de suas comunidades e de suas culturas. Ainda hoje a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para o individualismo. E aí acabam a alteridade e a diferença, na medida em que o índio ou a índia, seres individuais, tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente nem futuro (LUCIANO, 2006, p. 135-136)

Essa afirmação ainda é muito presente em muitas comunidades. No caso de professores que atuam sem nenhuma formação, na maioria das vezes, a aprendizagem não

acontece. Vale lembrar que muitas comunidades já estão lutando para que indígenas graduados em licenciatura possam ocupar o lugar desses que não possuem formação. Mas no caso das escolas não indígenas, a situação é diferente. Nesse colégio analisado ainda não há indígena atuando como professor.

É por esse motivo que a luta por uma educação de qualidade nas comunidades indígenas torna-se muito importante, porque, ver um indígena terminando o ensino médio e chegando em uma universidade é um orgulho para o povo indígena. O indivíduo apesar de estudar ou não numa escola não indígena precisa de uma formação melhor que o prepare para o trabalho, mantendo sua identidade e cultura.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa e busca fazer uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo Santa Inês, localizado no interior do município de Chopinzinho/PR, a uma distância de aproximadamente 10 km da área urbana do município (ver imagens do colégio no Apêndice 1). Na Linha Santa Inês está localizado o Colégio Estadual do Campo Santa Inês, atendendo estudantes residentes em uma totalidade na zona rural, abrangendo várias comunidades próximas, caracterizando-se como um núcleo de educação.

Ser acadêmica do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, o qual eu estou concluindo, me abriu uma grande janela de curiosidade a qual através desse trabalho estou me desafiando a entender o que realmente o Colégio Estadual do Campo Santa Inês traz para esses sujeitos do campo, já que suas realidades têm muitas características próprias e diferenciadas. A Educação do Campo compreende tal denominação não só por sua localização geográfica, mas também pela cultura dos sujeitos que nela estão inseridos, assim como estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná: “Educação do campo configura-se como um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos é não apenas sua localização especial e geográfica (PARANÁ, 2006, p. 24). Dessa forma considera-se que a Educação do Campo é uma educação voltada para um público específico, os sujeitos do campo, que valoriza a cultura e a identidade desses sujeitos que lá vivem.

A escolha do PPP como uma das fontes de análise remeteu ao que Veiga (1995, p. 11) explana ao compreendê-lo “como a própria organização do trabalho pedagógico como um todo”, e sendo um processo de constante reflexão é um documento inacabado e produto do coletivo, em que todos devem estar realizando permanentemente sua avaliação e reelaboração em prol dos interesses e necessidades dos indivíduos participantes da escola e a comunidade escolar.

O Colégio do Campo Santa Inês atende filhos e filhas de pequenos e médios proprietários rurais, arrendatários ou agregados. Lembrando que nem todos são alunos filhos de agricultores do município, conta ainda com uma parcela de alunos indígenas das etnias kaingang e guarani, vindos da aldeia Trevo Passo Liso e da Aldeia Palmerinha do Iguaçu, ambas pertencentes ao município de Chopinzinho/PR. Segundo uma professora que atua na gestão da escola, nunca foi feito um levantamento da quantidade de indígenas que estão

inseridos neste estabelecimento de ensino. O que se sabe é que estão distribuídos em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ao ser questionada sobre esse dado, a professora afirma que nunca foi pensado em fazer esse levantamento da quantidade de educandos indígenas matriculados. No ano de 2017, segundo relato da professora, estudaram na escola 182 alunos, sendo que 119 são do ensino fundamental e 63 do ensino médio.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, visando oferecer informações, análises e resultados acerca da aproximação ou não das concepções da Educação do Campo na proposta pedagógica do Colégio do Campo Santa Inês. A pesquisa qualitativa se constitui “[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais [...]” (ANDRÉ, GATTI, 2008, p. 4).

Cabe ressaltar que durante a realização dos estágios da autora, que aconteceram nessa mesma escola, a equipe de gestão já havia fornecido uma cópia do documento a ser analisado, porém o mesmo havia sido construído no ano de 2011. Para a realização desta pesquisa utilizamos tanto o documento de 2011, quanto o documento em vigência, atualizado pela equipe no ano de 2017. Contudo, o PPP de 2017 não foi fornecido pela escola em meio digital, apenas a autora obteve acesso ao documento físico, durante visita a escola, e foi permitido fotografar partes consideradas importantes.

Para a coleta dos dados foi preenchida uma ficha de análise do PPP (ver Apêndice 2) adaptada de Sousa (2009), com itens a serem retirados e registrados através da leitura criteriosa das duas versões do PPP da escola participante.

Para complementar alguns dados da pesquisa foi realizada uma entrevista curta com um representante da equipe da gestão da escola. Foi apresentada a pesquisa, sua importância e solicitado se aceitava participar. Com a aprovação, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que o mesmo se encontra no Apêndice 3. O roteiro da entrevista foi construído com questões abertas respondidas pela professora que atua na gestão da escola.

3.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA

Para desenvolver essa pesquisa foram selecionados artigos científicos sobre a Educação do Campo e a Educação Indígena, os quais foram estudados para fundamentar os

conceitos trabalhados. Também se procurou estudar algumas legislações que amparam a Educação do Campo e a educação escolar indígena, como a Constituição Federal, a LDB e o RCNEI.

Após visita a escola e apresentação do trabalho a ser desenvolvido, se procedeu a análise do PPP da Escola, nas versões de 2011 e de 2017, e se elegeu nesse estudo dois grandes focos. No primeiro realizamos a caracterização geral da escola a partir dos seus princípios e fundamentos; dos seus aspectos estruturais e de funcionamento e da ação pedagógica. Cada uma dessas categorias foi subdividida em subcategorias. Já o segundo foco foi desenvolvido partindo-se de categorias levantadas do referencial teórico da Educação do Campo, que são elementos centrais na organização pedagógica de uma Escola do Campo crítica. Assim, as categorias definidas foram: a) quem são os sujeitos do campo que a escola atende; b) como a realidade desses educandos é abordada na relação com os conteúdos de ensino; c) quais as especificidades da educação escolar indígena aparecem no documento, considerando que a escola atende indígenas das etnias Kaingang e Guarani. Para essa análise se utilizou uma ficha adaptada de Sousa (2009) que também realizou uma pesquisa em sua dissertação de mestrado sobre a proposta pedagógica de algumas escolas.

Após a análise do PPP, se decidiu complementar algumas informações a partir de uma entrevista curta, a qual foi realizada com um representante da gestão escolar. Nesta entrevista se buscou averiguar quantos são os alunos indígenas kaingang e guaranis que frequentam essa escola já que não havia essa informação no documento investigado, qual o critério de escolha do ensino de inglês para os anos finais do ensino fundamental e se já foi pensado na possibilidade de inserir o estudo da língua materna de cada etnia presente na escola, no caso dos alunos indígenas, também se questionou sobre que ações ou projetos que a escola tem pensado voltados para este público indígena e quais são as maiores dificuldades que a escola enfrenta para atender esses estudantes indígenas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A IMPORTÂNCIA E A FUNÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O PPP é o documento essencial de uma escola, nele são apresentadas as iniciativas que são tomadas e como a escola funciona desde sua gestão até os projetos pedagógicos que nela são desenvolvidos. Segundo Veiga (2003, p. 271), consiste num documento importante e que rege as práticas da instituição, da mesma forma que explica as características, a história, as concepções, assim como suas dificuldades.

Segundo Veiga (1995), projeto significa lançar para diante. Então quando se constrói um projeto pensamos no que queremos alcançar e o que é essencial para que o mesmo possa ser concretizado. Não apenas criar um projeto bonito para cumprir uma exigência e ficar engavetado, mas algo que mostra a realidade daquele meio e ajuda a definir planejamentos e ações. Mas a sua elaboração e realização só será possível com a participação de todos da comunidade escolar: os professores, direção, funcionários, pais e alunos.

A comunidade escolar tem autonomia de desenvolver seu próprio PPP, colocando seus princípios conforme a realidade da comunidade onde a escola está inserida, seguindo a legislação educacional. Devido à grande importância que este documento possui, e por retratar a escola, é necessário priorizar a sua elaboração e revisão, como também é imprescindível que o “projeto pedagógico seja pensado e construído de forma coletiva (não só pelos profissionais, como também pelos funcionários, alunos, seus pais e outras pessoas significativas da comunidade” (CASTRO e CARVALHO, 2005, p. 34).

Dessa forma, este documento tem mais chances de representar o lugar onde a escola está inserida e terá a possibilidade de atender as dificuldades, assim como utilizar-se mais do cotidiano dos educandos que a frequentam, o que vem a enriquecer a aprendizagem, como expõe Freire (2015), deve-se respeitar os saberes dos educandos, aproveitando as experiências que os mesmos possuem durante este processo.

A Lei 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade das Escolas para desenvolverem seus PPP com a participação de toda a comunidade escolar, assegura também a liberdade e a autonomia das escolas para criá-los, garantindo que esses projetos estejam voltados a realidade da comunidade em que a escola está inserida, estabelecendo uma melhor condição de aprendizagem para os alunos que dela participam. Dessa forma podemos ver os termos da LDB:

Artigo 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A escola tem a liberdade para construir seu projeto, mas mesmo assim devem seguir as orientações que a Secretaria de Educação lhes passa, e em cima disso devem adaptá-las à realidade local.

4.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ao fazer a caracterização do PPP deste estabelecimento de ensino, deixo aqui subsídios para que possam compreender melhor o espaço no qual foi realizado a pesquisa desse trabalho num todo.

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. E através do PPP é apresentado a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino público no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje.

O PPP do Colégio Estadual do Campo Santa Inês – Ensino Fundamental e Médio foi elaborado pelo conselho escolar, que é composto por: representantes da comunidade escolar e representantes de movimentos sociais organizados e comprometidos com a educação pública. Este PPP (2017), é uma atualização da sua proposta educacional, considerando seus marcos situacional, conceitual e operacional, bem como seus objetivos. Este importante documento está amparado pela LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, que determina que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), considerando que a escola deve refletir sobre sua intencionalidade educativa. O PPP do Colégio em análise foi embasado também nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006), e nas considerações levantadas em encontros temáticos com a direção, equipe pedagógica, professores, instâncias colegiadas, pais, funcionários e alunos,

através de debates, questionamentos, leituras informativas, considerando as reais necessidades e possíveis melhorias no trabalho educativo desenvolvido no colégio.

É importante considerarmos que o direito a educação é um direito fundamental do ser humano, para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que vive e para que possa exercer sua cidadania de forma satisfatória. A Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, preconiza: "são direitos sociais a educação, saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desempregados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

Olhando para este artigo da Constituição Federal, entende-se que é justamente isso que se pensa quando falamos em Educação do Campo, é construir com essa população os mesmos direitos de uma Educação de qualidade e que valorize suas diferenças, simplesmente com as mesmas garantias e direitos baseando-se nas leis que os ampara. Como afirma a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, que a educação "é um direito de todos e dever do Estado e da família", bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É baseando-se nestes artigos que as instituições de educação buscam a construção de seus PPP, e o Estado tem o dever legal de garantir à educação satisfatória para os sujeitos do campo, pois se trata de um direito subjetivo público. Mas o que queremos trazer aqui é a relação da Educação do Campo com a Educação Indígena e se ambas estão entrelaçadas no PPP do Colégio. Por isso não será possível incluir todos os objetivos, mas somente os que de fato trazem algo sobre o tema em questão.

O Colégio Estadual do Campo Santa Inês – Ensino Fundamental e Médio busca efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais, Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino, formando cidadãos responsáveis, participativos e críticos para atuarem numa sociedade democrática, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No terceiro capítulo, tópico 3.9 do PPP (2017), a escola é apresentada como o principal local de apropriação de conhecimento científico construído historicamente pela humanidade, um local de produção do conhecimento com relação à ciência e a vida cotidiana, onde os aspectos da realidade possam ser pontos de partida no processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio se estende a proposta curricular que irá definir os

conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos.

Sabemos que trabalhar a Educação do Campo, no campo, não é uma tarefa fácil, pois ainda são poucos os profissionais qualificados para abordar as características e singularidades da proposta de educação a ser construída com os sujeitos do campo: são preocupações com a transformação social, valorizando a participação ativa e permanente de todas as pessoas nesse processo, construindo uma escola e, ao mesmo tempo uma prática educacional que trabalhe com os diferentes conhecimentos, popular e científico, e com as emoções em suas diversas dimensões, de forma crítica, reflexiva, concreta, transformadora e feliz. É pensando nesses princípios que as escolas do campo buscam a construção do PPP, sempre com a preocupação de garantir melhores condições de vida para essa população através da educação, para que estes sujeitos possam permanecer no espaço onde vivem sem ter que migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades.

Como objetivos específicos o Colégio busca: a) Garantir o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, de gratuidade para a rede pública, de uma Educação Básica com qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; b) implementar e acompanhar o PPP, elaborado coletivamente, com observância aos princípios democráticos, e submetido à aprovação do Conselho Escolar, coerente com a realidade do Colégio Estadual do Campo Santa Inês, respeitando e valorizando a identidade local considerando, refletindo e promovendo a Educação do Campo; c) desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores; d) fortalecer os vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; e) propiciar aos professores situações que lhes permitam aprimorar o fazer pedagógico; f) valorizar o respeito à diversidade cultural, religiosa, física e de gênero; g) oportunizar formação relativa às atividades do campo; h) promover o acesso e aprendizado dos saberes já construídos e a possibilidade de criação, desenvolvendo ética, estética e interação social; i) garantir o envolvimento e a integração, vivenciando uma socialização democrática, em diferentes práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; buscando atendimento adequado às necessidades especiais de aprendizado. Conforme as informações que esses objetivos trazem podemos perceber que não há objetivos explícitos voltados aos indígenas, mas fala sobre as diferenças sociais e aponta vários objetivos perseguidos pelo movimento crítico da Educação do Campo na construção de uma escola que seja do e no campo.

A escola tem uma boa infraestrutura, possuindo 10 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de Física, Química e Biologia, sala de professores, sala de direção, sala de hora-atividade, biblioteca, cozinha, dois almoxarifados, dois banheiros para funcionários, dois conjuntos de banheiros para alunos e saguão com aproximadamente 80m². Possui um Ginásio de Esportes, campo gramado e área ao ar livre (usados em conjunto com a comunidade).

A instituição escolar oferece na modalidade do Ensino Fundamental os quatro anos – 6º ao 9º anos – nos períodos da manhã e tarde, o Ensino Médio, pela manhã. A escola atende a um total de 182 alunos em 2017, sendo 119 alunos do Ensino Fundamental e 63 alunos no Ensino Médio.

A Escola ainda conta com uma equipe de 53 funcionários no total, sendo 36 professores, dois professores pedagogos, três agentes educacionais II e quatro agentes educacionais I, além do diretor, uma secretária e 5 auxiliares de serviços gerais. No quadro de professores e outros profissionais da educação, o PPP aponta que estes sujeitos possuem graduação, e a maioria pós-graduação em suas especialidades de ensino. Também há destaque para 5 docentes, concluintes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE¹).

A escola trabalha com a formação continuada dos profissionais que ocorre a cada semestre, são ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação, cursos presenciais e a distância para ampliar o conhecimento e a melhor atuação dos profissionais da educação. O questionamento que permanece é se durante essas formações acontecem reflexões acerca das relações entre a Educação do Campo e a Educação Indígena, e o modo como as temáticas da formação são definidas, se surgem de uma demanda local dos docentes, identificando os problemas que vivenciam ou se é aquela formação de caráter geral que nem sempre atende as demandas mais urgentes.

No contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir a abrangência que a consolida como um espaço realmente democrático. Na rede municipal de Chopinzinho, a realidade da Educação em Tempo Integral, sem perder a perspectiva da Educação Integral, em breve, alcançará a totalidade do seu atendimento. A escola conta com a Educação em Tempo

¹ O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Integral, onde conforme o PPP: “A educação Integral é uma experiência inovadora e sustentável que ao longo do tempo foi instituído o programa Mais Educação no âmbito do Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

A escola também trabalha com o programa PROJOVEM que visa à formação do jovem entre 18 e 29 anos que não concluiu o ensino fundamental, para inseri-lo no mercado de trabalho e possibilitar a ele o exercício da cidadania. O Grêmio Estudantil promove as comemorações cívicas, culturais, educativas, desportivas e realiza intercâmbio com outras instituições. No Colégio Estadual do Campo Santa Inês, nos programas oferecidos nesta modalidade de jornada ampliada, tem se realizado atividades muito significativas e que abrangem uma grande porcentagem dos alunos. Atualmente dispomos de atividades de complementação curricular e CELEM para o ensino médio, de forma opcional aos alunos. Considerando a realidade do Campo e os projetos de vida dos alunos não seria coerente exigir obrigatoriedade do tempo integral para o ensino médio. Pois as ampliações de jornada têm que ser compatíveis com as possibilidades dos alunos. Já para o ensino fundamental foi implantada a Educação em Tempo Integral em turno único com a organização curricular adequada às metas da escola.

Sobre a **Educação do Campo**, o PPP (2017, p. 11-12) diz que:

A Educação do Campo, bem como a construção de Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, são mais um passo importante para a educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, motivando o sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola o direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura. Logo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária.

Com a implantação da Educação em Tempo Integral, ampliam-se as possibilidades de aprofundar conteúdos das mais diversas áreas, sobretudo aqueles relacionados a realidade das Escolas do Campo. Essa nova visão já está sendo implementada por alguns educadores, que percebem algo diferente no fazer pedagógico do cotidiano do sujeito do campo, mas para que essa educação contextualizada e significativa aconteça de forma satisfatória é necessário que os educadores do campo possam estar qualificando para essa realidade. De acordo com Caldart (1997) ela precisa incluir as dimensões necessárias à participação na proposta e

desenvolvimento de mudanças sociais mais amplas. Para a autora é preciso levar em consideração dois focos principais na formação desses educadores:

O conhecimento científico, baseado no estudo permanente e na investigação rigorosa do funcionamento da sociedade em seus diversos campos, e das alternativas de sua transformação, implicando na construção de uma visão histórica do mundo; uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana em geral e, novamente, a valorização do aprendizado do sonho. (CALDART, 1997, p. 164).

Em relação a essa realidade, Molina (2002, p. 37-43) sintetiza alguns desafios aos educadores e educadoras do campo: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar espaços de debates, de críticas e autocríticas em torno da Educação do Campo do país; fortalecer o caráter específico da Educação do Campo; vinculando-se ao mesmo como espaço cultural, identidades, valores e construir uma relação de complementaridade com a cidade; fortalecer a Educação do Campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo. E nesse sentido é importante que o PPP já sinalize uma compreensão acerca da Educação do Campo, a qual também precisa ser materializada na dimensão operacional de como se consegue construir essa escola que dialoga com os sujeitos, que atende os temas relevantes para a comunidade, que consegue dar visibilidade para os problemas da comunidade e se propõe junto com os alunos a aprofundar os debates e construir uma prática pedagógica de pesquisa na realidade e de reflexão sobre os temas e problemáticas vivenciadas pelos seus sujeitos.

No Estado do Paraná, o debate da identidade das escolas do campo legitima o parecer CEB/CEB nº1011, de 6 de outubro de 2010, que dispõe sobre as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de identificação da identidade dessas escolas. Esse parecer colaborou para a elaboração e instituição do Regimento do Comitê Estadual da Educação do Campo. Neste mesmo ano de 2010, a Educação do Campo foi instituída como Política Pública Educacional no Estado por meio da Resolução nº 4783, de 28 de outubro de 2010, que legitimou o compromisso de garantir a existência e manutenção da Educação do Campo nos diferentes níveis e modalidade de ensino da Educação Básica, segundo consta no PPP (2017).

4.3 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E NA ENTREVISTA

De acordo com os dados coletados observa-se que o Colégio Estadual do Campo Santa Inês, em seu PPP busca subsídios que relacione a Educação do Campo em seu contexto escolar, respeitando os dispositivos constitucionais, Federais e Estaduais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN n° 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n° 8.069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino. Busca formar cidadãos responsáveis, participativos reflexivos e críticos para atuarem numa sociedade democrática, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme o art. 22 da Lei 9394/96.

Entretanto, analisando profundamente cada página do documento se observa que ainda é necessária uma aproximação mais abrangente em relação a uma Educação do Campo que se deseja inclusiva, crítica, posicionada, pois em vários capítulos do PPP é mencionado a valorização do sujeito do campo, mas nada apresenta claramente o que está sendo feito nesse sentido. Eu entendo a Educação do Campo como um elo maior de pensamento, entendo que a aproximação entre a comunidade escolar precisa ser bem maior: o desenvolvimento das atividades pedagógicas precisa estar mais próximo das famílias, precisa pesquisar, levantar dados da realidade de todos os alunos que estudam na escola, aproximar e potencializar o estudo desses dados através de diferentes conteúdos das disciplinas, pois cada comunidade onde se insere uma escola compreende um acervo cultural singular, dotada de conhecimentos populares, que os estudantes carregam consigo de fora para dentro da sala de aula. Conhecimentos estes que estão alheios aos conteúdos transmitidos nestas aulas, porém caracterizam a forma pela qual se procede em atividades pedagógicas. Sendo uma escola do Campo compreendo que isso seria valorizar o sujeito do campo, aliando aos conhecimentos elementos da sua vida.

Através do curso interdisciplinar Educação do Campo, eu tive a compreensão de como é uma escola do Campo, aquela que não só valoriza o sujeito do campo, como trabalha a educação de acordo com o saber popular que o sujeito traz da sua própria história, procurando ampliar esses saberes com outras leituras. Esse ponto é fundamental, pois as pessoas precisam aprender, muitas vezes, que a sua cultura é importante, que não é preciso negá-la e se sentir em condições de igualdade com outros sujeitos. É preciso entender a “dinâmica do Campo, as raízes culturais dos camponeses que de certa forma para a sociedade

esses valores estão defasados, mas isso precisa mudar. Não basta abrir um livro didático e adaptá-lo na comunidade” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 30).

Os autores vão além, afirmando que a questão é mais fundamental, é preciso ir às raízes culturais do Campo e trabalhá-las, incorporá-las como “herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação. Superar a visão de que a cultura do Campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 30).

Um dos princípios da Educação do Campo é a interdisciplinaridade como construção do conhecimento coletivo, sendo a educação um ato criativo e transformador, estes princípios políticos e pedagógicos se enraízam num projeto de sociedade que lutam para construir, de superar as relações de opressão, dominação e desigualdade que são intrínsecas à sociedade capitalista. Mas o que me chama a atenção é que no Colégio estudado tem uma parcela de indígenas que estão inseridos nesta instituição de ensino, e observo que apenas é feito a comemoração do seu dia na semana cultural. É essa menção que o PPP traz relacionado diretamente ao povo indígena. Quando olho para a constituição de 1988, vejo que há uma diferença na forma que é apresentada a educação escolar indígena, e olhando para essa realidade fui até o Colégio para entrevistar um representante da equipe da gestão, pois houve a surpresa de não encontrar elementos específicos do povo indígena no documento central da escola. Nesse sentido, essa entrevista buscou apenas confirmar se realmente essa omissão no documento tinha realmente esse alcance de que não se considera essa especificidade ou se apenas não estava registrado, mas existiam ações. Assim, foram elaboradas questões bem diretas que ajudariam a entender essa ausência de reflexão acerca desses sujeitos do campo. Iniciamos questionando quantos alunos indígenas kaingang e guaranis estudam na escola, prosseguimos pedindo como ocorreu a escolha do ensino de inglês para os anos finais do ensino fundamental e se essa escolha pode dar oportunidade para os alunos indígenas optarem em estudar sua própria língua na escola ou não, e se já foi pensado nessa possibilidade. Também questionamos diretamente que ações ou projetos que a escola tem pensado direcionado para os sujeitos indígenas e quais são as maiores dificuldades que a escola enfrenta para atender esses estudantes indígenas.

Primeiramente, é importante dizer que a escola recebeu muito bem a pesquisadora e se mostrou muito aberta em acolher e contribuir com a presente pesquisa. Durante o diálogo estavam presentes e respondendo a entrevista duas pessoas da equipe da gestão atual. Novamente veio a surpresa, pois quando questionadas sobre o número de estudantes indígenas presentes na escola, as servidoras não sabiam o total de alunos indígenas porque

ao fazer a matrícula nunca é perguntado sobre a cor ou origem do aluno. Contudo, disseram que foi importante essa pergunta porque nunca tinham pensado sobre isso e sobre a necessidade de ter esse registro. Já mencionaram que farão esse levantamento.

Com relação a língua ensinada na escola, a entrevistada respondeu que não foi uma escolha, que o inglês é obrigatório para todas as escolas, mas que eles também têm o espanhol que é optativo, e que nunca foi pensado sobre as línguas indígenas. Ainda, acrescentaram que que não haveria essa possibilidade porque seria difícil incluir uma disciplina a mais porque já tem o inglês e espanhol, e também porque ela acha que os representantes da comunidade escolar não iriam aceitar essa proposta, devido a outros povos e outras línguas, bem como italianos e alemães. Pensando nessa resposta me pergunto será que a direção da escola e seus representantes, observaram que de acordo com a LDB, de 1996, no artigo 78, estabelece "...o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação **escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedade indígenas e não indígenas" (MENEZES, 2001, s.n., grifo meu).

Com relação as ações que a escola desenvolve específicas a educação escolar indígena, foi reforçado o que realmente constava no PPP, pois se indicou que apenas é trabalhado danças e cantos na semana cultural. No que se refere à educação escolar indígena, Eduardo e Silva (2016, p. 59-60) dizem que:

A Educação Escolar oferecida às comunidades indígenas, por muitos anos, teve por objetivo homogeneizar a sociedade brasileira. Mas, após muitas reivindicações, os indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Assim, a Educação Escolar Indígena passou a ter destaque em leis, declarações, constituições, decretos, etc., nos quais são expressos os direitos ao uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem e a valorização, o respeito e a conservação das culturas indígenas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), em seu artigo 78, inciso I, foi assegurado que:

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

I –Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. (BRASIL, 1996).

Pensamos que essa triste realidade que se apresenta no Colégio do Campo Santa Inês não é um caso isolado. Infelizmente, ainda há muito chão para se alcançar uma educação que atenda os princípios colocadas na legislação. E como já foi reforçado, as Licenciaturas em Educação do Campo vem formando professores que poderão auxiliar muito na mudança dessas realidades das escolas do campo.

Quando se questionou sobre as dificuldades da escola no trabalho com os estudantes indígenas, a entrevista fala que a maior dificuldade é o estudante indígena, pois muitos já vêm da aldeia com muita dificuldade no aprendizado, é o que compromete o estudo desses alunos, pois a maioria deles são falantes da língua materna, não conseguem interagir com os professores e colegas de sala e são calados, o que dificulta mais ainda, e acabam reprovando e não vindo mais para a escola. Pensando nesta resposta vejo que é de suma importância que os educadores que estão desenvolvendo suas práticas docentes em escolas do campo tenham uma formação diferenciada e ancorada nos princípios da Educação do Campo, para que possam tratar desse tipo de problema, sem negá-lo ou sem “expulsar” o estudante da escola. É de se perguntar: A reprovação e a evasão dos estudantes é identificado como um problema da escola? Algo que incomoda, que precisa ser investigado? Nas formações continuadas há espaço para essa temática? As famílias indígenas, parte da comunidade escolar, estão representadas nos Conselhos e órgãos da escola para levantar suas demandas? São muitas questões que permanecem sem respostas e que precisam ser, ao menos, formuladas, levantadas.

Um dos elementos indispensáveis na construção de uma educação que valorize o espaço desses sujeitos, é a sua produção, o seu trabalho. De acordo com Arroyo (2007, p. 167):

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores e educadoras do Campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, territórios dos quilombos e dos povos indígenas.

Pensando nas dificuldades encontradas pela instituição de ensino e relatada pelas entrevistadas, percebemos o quanto é necessário que os educadores tenham um aprofundamento na pedagogia do Campo, pois é um meio onde esses profissionais possam

entender esses sujeitos e buscar alternativas para as práticas pedagógicas da escola que incluam temas e questões urgentes de serem pensadas.

As entrevistadas ainda falam que não tem contato com os pais desses estudantes, que essa é uma realidade diferente para a escola, pois os demais pais sempre acompanham a vida escolar de seus filhos, isso é diferente dos indígenas. Mas aí cabe perguntar: o movimento é apenas dos pais irem para a escola ou pode ser o contrário? A escola também pode buscar essa aproximação? Quais as razões dessa distância?

Conhecendo a reserva indígena e a forma de vida dessa comunidade, vejo que o indígena sai da aldeia para as escolas do "branco", como é mencionada por eles em busca de novas fontes de conhecimentos, mas nem sempre conseguem acompanhar o aprendizado nas escolas do "branco", o que faz com que esses estudantes desistam de ir à escola. Como ressalta Magalhães (2009, p. 206)

Os jovens indígenas não sabem o que buscar, não se fixam na cidade porque não encontram apoio, não se fixam nas aldeias porque acreditam que na cidade podem encontrar a possibilidade de ascensão social e até individual. Essa perda de identidade muitas vezes provoca desvios de quase todos os processos sociais do não-índio.

A entrada na escola é garantida pela LDB e Constituição Federal, que determina a inserção de todos, seus direitos devem ser garantidos como por exemplo: adequação às culturas. É obrigatório estudos da história e cultura dos povos indígenas como aparece no art. 26-A "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Já Sobrinho (2011, p. 243) diz: "A escola deveria representar, para as crianças indígenas, uma grande possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, e que garantissem continuar sobrevivendo ao contato com o espaço urbano".

Seguindo as concepções da Educação do Campo, vejo que ainda é necessário um olhar mais cauteloso para que se torne de fato uma escola do Campo e no campo, não vejo nada sobre o programa PRONERA, PROCAMPO, SABERES DA TERRA, entre outros programas que são ligados à educação escolar do Campo, e também nada que garantisse aos indígenas os seus direitos de uma Educação diferenciada como diz na Constituição Federal de (1988).

Para Caldart (2004, p. 36), para que a escola cumpra a sua função social "ajudar no processo formativo de humanização das pessoas" é essencial o conhecimento e o

reconhecimento dos sujeitos presentes na escola, suas histórias, suas memórias, trabalho, vida, cultura, além de incentivar a participação efetiva dos sujeitos no espaço escolar”.

O PPP (2017, p. 12) do Colégio Estadual do Campo Santa Inês, no item 3.2 que trata Da Análise das Contradições e Conflitos presentes na prática docente diz:

A prática de ensinar deve ser baseada na reflexão-ação-reflexão, de modo que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o aluno com suas necessidades e interesses. Deve ter em vista a realidade na qual atua para adequar suas práticas e seus saberes conforme esta realidade.

Então pensamos que é possível fazer uma reflexão sobre essas necessidades dos alunos indígenas. Olhando dessa forma, poderia dizer que no PPP do Colégio, poderia não apenas trabalhar nas datas comemorativas a questão dos estudantes indígenas, mas tentar dialogar com os coordenadores pedagógicos, projetos que viessem valorizar os alunos indígenas no sentido de que garantir a permanência dos mesmos até a conclusão de seus estudos neste estabelecimento de ensino. Há a necessidade de aproximação da escola da vida da comunidade e das famílias indígenas, há a necessidade de realizar levantamentos para, de fato, conhecer essa realidade e identificar seus temas, seus problemas, seus saberes, a fim de que o ensino se torne mais significativo e tenha mais sentido aos estudantes indígenas. Outra questão importante é que sejam reconhecidos como sujeitos, valorizados, não negados.

Acreditamos que se o foco de análise fosse os não indígenas, é possível que as considerações e reflexões que fazemos seriam bem diferentes. Mas é preciso entender que o campo é formado por muitas culturas, muitos modos de vida que tem características próprias e que precisam ser valorizadas e incluídas numa educação como direito de cada sujeito que vive e constrói sua vida no nosso país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da educação escolar indígena e Educação do Campo para mim é de suma importância, pois é uma das áreas a qual me identifico pois sou filha da terra e pertencço a esse mundo, sonho com uma educação que valorize esses saberes, pois acredito que todo o conhecimento vem de um saber popular complementado de um científico. É importante para o povo kaingang e guarani, hoje com uma população bem menos numerosa se comparado ao passado, ter acesso a um educação de qualidade, que auxilie no desenvolvimento dos educandos, potencializando o aprendizado do indígena. Considero que uma educação de qualidade deve buscar êxito de melhorias, com desempenho que venha suprir as necessidades dos sujeitos que mais precisam.

Nesta pesquisa procurei analisar bem o PPP do Colégio Estadual do Campo Santa Inês, sobre a qualidade do ensino que é oferecido aos indígenas. Também somos os sujeitos do campo e queremos fazer parte de uma educação escolar. Reconhecemos que exige da escola algumas demandas específicas para trabalhar com o nosso povo, que a nossa formação é diferente, mas também precisamos de formação de nossos alunos com capacidade de fazer uso do conhecimento científico de todas as áreas, para solucionar problemas de modo criativo, exigindo novas competências e invadindo a escola com novos princípios. Só que do modo como a escola está organizada, ela não consegue manter o estudante indígena que se arrisca a chegar.

O papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos índios e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não. Já a Educação do Campo tem suas especificidades em garantir a permanência do sujeito do campo e no campo, é compreender o conjunto de transformações que a realidade vem exigindo das questões sociais, políticas, ambientais, culturais e econômicas. Portanto a Educação do Campo busca a construção de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação de qualidade é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual. Nesta concepção podemos afirmar segundo Camacho (2009, p. 29), “[...] A construção desse Projeto educativo no campo nos faz perceber que o campo está vivo e em constante movimento social, por uma distribuição de terra e renda mais justa, existe uma pedagogia, também, por parte destes sujeitos”.

Fernandes (2002, p. 92), discorrendo sobre o mesmo assunto, acredita que pensar uma educação voltada para o campo significa reconhecer que o:

Campo é lugar de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é o espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Quando vejo estes autores descrever o campo dessa forma, meus olhos brilham, pois é dessa forma que eu gostaria que a Educação do Campo aparecesse nas escolas do campo: um lugar onde os sujeitos pudessem ter esse olhar enquanto educadores e educadoras, refletissem sobre a educação que humaniza, que acolhe.

O Colégio Estadual do Campo Santa Inês, traz em seu (PPP) escritas em algumas páginas sobre a valorização do sujeito do campo, mas nada fica claro o que realmente é trabalhado, em especial com o estudante indígena. Observo que a questão do estudante indígena é um dos pontos de reflexão para educadores e educadoras, coordenação pedagógica e direção deste estabelecimento de ensino. Se percebe que apenas é lembrado em datas comemorativas na semana do dia do índio, 19 de abril, não basta o aluno pintar o rosto, colocar um cocar de pena na cabeça para dizer que está sendo feito um trabalho com estes sujeitos, é uma visão totalmente distorcida dos indígenas encontrados no Brasil. É obrigatório o ensino da cultura indígena no Brasil, no entanto não é o que ocorre nesta escola. Me preocupo porque sou indígena e merecemos conhecer nossa própria história de forma real, não americanizada, com penacho na cabeça e que chama por chuva através de danças. Eu não tenho vergonha da minha origem, mas gostaria muito que a história real fosse construída com os mais jovens no seu processo educativo escolar. E é necessário a interação das culturas dentro da escola, pois acredito que é enriquecedor, mas para que isso aconteça necessita de um intermediador que o promova, o que percebi que não ocorre efetivamente, o indígena sai da sua aldeia para a escola em busca de conhecimento, mas leva consigo seus costumes, suas crenças e suas linguagens, o que muitas vezes não é compreendida pela própria escola, trazendo frustrações e acabando, com as expectativas do aluno que acaba por se afastar causando o abandono da escola.

Através do curso interdisciplinar em Educação do Campo, hoje percebo o quanto eu evolui no conhecimento, porque ouve a valorização da cultura, dos saberes populares, da interdisciplinaridade, e olhando para essa realidade do Colégio Estadual do Campo Santa

Inês, percebi essa necessidade de valorização da cultura indígena. A lei garante que profissionais trabalhem a língua materna, porque sendo uma escola do Campo ainda não pensou nessa possibilidade, me pergunto: Será que seriam impedimentos por parte do município? Do estado? Por que não promover ou dispor dessa ação, melhorando a formação das crianças e adolescentes indígenas, que estão inseridos nesta instituição escolar? Ou será que se deve ao fato de esta escola não estar em terra indígena? São muitas questões que esse trabalho levantou e que persistem para o desafio de continuar os estudos.

Sinalizo um resultado já importante que ocorreu durante a entrevista, onde as entrevistadas também perceberam o quanto ainda é preciso fazer e se mostraram abertas, pedindo inclusive uma cópia do meu trabalho para que possam começar a estudar mais essa questão. Isso já me parece um passo importante e a pesquisa já mexeu na escola.

Neste sentido, que a Educação do Campo busca uma aproximação não apenas com um projeto de educação, mas com a valorização e fortalecimento das culturas do Campo, suas identidades e suas histórias, um projeto de educação vinculada à um desenvolvimento de vida, em que a justiça social, o respeito ao meio ambiente e a participação democrática prevaleça. Eu senti a falta de uma aproximação mais cautelosa em relação ao estudante indígena, conhecendo os desafios enfrentados por mim na Universidade, eu imagino o quanto esses estudantes necessitam de apoio por parte da comunidade escolar e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tereza Cristine Cruz. Educação indígena sob a tutela da legislação: o desafio da afirmação étnica e cultural. In: VASCONCELO, J.G, SOARES, E.L.R, CARNEIRO, Isabel M.S.P. Entre tantos: Diversidade na Pesquisa Educacional. Fortaleza, UFC, 2006.

ANDRÉ, M.; GATTI, A. B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** Disponível em: <file:///D:/Dados%20PC/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(3).pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

ARROYO. Miguel Gonzáles, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo:** a educação básica e o movimento social do campo. Vol. 02. Brasília 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e Educação nas Disputas por Projetos de Campo. In: **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 21, n.3, set/2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 3. Brasília, 2000.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB -Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Resolução Nº 05, de 22 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento.** Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras,** v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. In: MOLINA, Mônica Castanha; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: 2005. p. 13-49.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a Especificidade da Educação do Campo e os Desafios do Momento Atual**. Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 2015.

CAMACHO, R.S.O. **O Agronegócio Latifundiário Versus A Agricultura Camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato**. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-34.

CASTRO, Amélia Domingues D.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

EDUARDO, Andréa Marques Rosa; SILVA, Denise. Elaboração de material didático de língua terena: a experiência de uma trajetória. *Revista Letras Raras*. Vol. 5, Ano 5, Nº 3, p. 59-78, 2016.

EUZÉBIO, Umberto *et al.* Realidade e desafios para a educação superior indígena na Universidade de Brasília. Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012.

FREIRE, P. R. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. R. **Pedagogia da Autonomia**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNAI. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2013-11-06-16-22-33>>. Acesso em: 16/07/2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1. 1999.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, M.A.L. Educação Indígena em Contextos Urbanos dos Municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: Desafios de Novos Tempos. **Revista Polifonia**. v. 15, n. 17, Cuiabá, p. 203-213, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação indígena. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/educacao-indigena/>>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED – PR, 2006.

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilíngues em língua Kaingang**. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. **A Educação do Campo e seus aspectos legais**. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2017.

SANTOS, Rodrigo Barroso; SERRÃO, Michelle Carneiro. Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia? **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, v. 8, n. 15, p. 210-225, jul–dez, 2017.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarác. **Vozes Infantis Indígenas**: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, 2011.

SOUSA, F.D. **Análise do Projeto Político Pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. São Paulo: Marília, 2009.

TOMMASINO, K. Território e Territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L. T.; TOMMASINO, K. (Orgs.). **Uri e Wáxi** – Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Ed. UEL, p. 191-226, 2000.

VEIGA, I. P. A (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico**: Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - ESCOLA DO CAMPO SANTA INÊS

Figuras 1, 2 e 3 – Imagens da área externa da Escola do Campo Santa Inês
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

APÊNDICE 02 – FICHA DE ANÁLISE DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO²

ASPECTOS ESTRUTURAIS DE FUNCIONAMENTO	
Caracterização da comunidade escolar:	
Organização administrativa da escola:	
Total de alunos matriculados:	
Total de alunos com deficiências:	
Serviço de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno e ao professor: Apresenta especificidades da realidade da comunidade?	
Estrutura Física:	
AÇÃO PEDAGÓGICA	
Conteúdo Curricular: (projetos que a escola desenvolve no ano, quem se envolve no projeto)	
Estratégias Metodológicas:	
Equipamentos e/ou suportes:	
Avaliação desenvolvida pela equipe:	
Prevê atividades/ momentos com a comunidade escolar? Quais?	
Concepção de Educação do Campo desenvolvida	
Características específicas voltadas para a Educação Escolar Indígena	
Projetos e Ações voltados para a Educação Escolar Indígena	
Dificuldades para atender as especificidades dos sujeitos do campo	

Fonte: Adaptada de Sousa (2009)

² ADAPTADA DE: SOUSA, F.D. **Análise do Projeto Político Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva.** São Paulo: Marília, 2009.

APÊNDICE 03 – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO CAMPO SANTA INÊS E OS PRINCÍPIOS ORIGINÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Prezado participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa A Relação entre a Proposta Pedagógica da Escola do Campo Santa Inês e os Princípios Originários da Educação do Campo, desenvolvida por Denira Gabriel, discente do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação da Professora Me Cherlei Marcia Coan.

O objetivo central do estudo é: avaliar se a proposta pedagógica da Escola do Campo Santa Inês fundamenta seu trabalho a partir dos princípios originários da Educação do Campo, em especial, no atendimento da comunidade indígena. Nossa intenção com essa pesquisa é contribuir para a construção de uma educação escolar indígena diferenciada a partir dos princípios da Educação do Campo.

O convite a sua participação se deve ao fato de estar na gestão da escola e contribuir para esclarecer pontos que não conseguimos encontrar no PPP da escola.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder algumas perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente meia hora por se tratar apenas de dados complementares ao estudo do PPP que é o principal instrumento de análise da pesquisa. As respostas da entrevista serão anotadas e as informações serão utilizadas no trabalho, caso você concorde e autorize.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo utilização Não autorizo utilização

Este estudo apresenta risco mínimo, podendo apresentar algum tipo de desconforto ou constrangimento devido à memórias ou reflexões sobre seu trabalho e satisfação profissional. Por isso é garantida a liberdade de desistência da participação a qualquer momento. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com o estudo em questão buscando a construção de uma educação escolar indígena mais próxima da realidade dos sujeitos e de qualidade social.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Chopinzinho, 20 de fevereiro de 2020.

Denira Gabriel

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (46 – 98400-4500)

e-mail: deniragabriel0.9@gmail.com

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____