



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Paulo Eduardo de Campos Meneses

**O CONTEXTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES
INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DO
CONVÊNIO FUB/FUNAI EM DISCIPLINAS DA ÁREA DE
QUÍMICA**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Brasília – DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Paulo Eduardo de Campos Meneses

**O CONTEXTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES
INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DO
CONVÊNIO FUB/FUNAI EM DISCIPLINAS DA ÁREA DE
QUÍMICA**

Monografia de Graduação em Ensino de Química apresentada ao Instituto de Química da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Prof. Dr. Umberto Euzébio
Co-Orientador: Prof. Dr. Gerson de Souza Mol

2012/2

DEDICATÓRIA OU EPÍGRAFE

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores Umberto Euzebio e Gerson de Souza Mol pelo carinho, atenção e dedicação. Seus ensinamentos serão guardados com muito carinho e serão utilizados em benefício do bem. Ao Mol agradeço os conselhos, a força e o incentivo durante o curso de Química. Suas aulas me engrandeceram como cidadão e me fizeram perceber a realidade do próximo. Confesso que se não fossem elas talvez não fosse eu, hoje, o autor desse trabalho. Obrigado por priorizar o seu lado professor. A universidade e os alunos precisam de você. Ao Umberto, agradeço à dedicação e à atenção quase que paterna. Uma pessoa possuidora de um coração bom e que tem o compromisso de ensinar e a vontade de mudar, para melhor, a realidade das pessoas próxima a você. Obrigado por ser humilde ao ponto de compartilhar todo o seu saber com seus alunos. Obrigado por me ensinar a pensar no futuro sem esquecer o presente. Obrigado por ser um grande amigo. Confirmei, durante toda essa trajetória, a certeza de que o mundo precisa de pessoas como você. As professoras Joyce e Patrícia e aos professores Gauche e Cláudio, deixo aqui um obrigado e o meu apreço, em especial, a professora Joyce que me fez acreditar no ensino e a valorizar o aluno. Suas aulas são fantásticas e se às vezes pareci “do contra” foi apenas numa tentativa de engrandecer discussões e aprender mais. O novo gera mudanças. Agradeço a minha irmã que, além de amada, é possuidora de um senso crítico invejável. Seu trabalho como Assistente Social e suas experiências passadas a mim, ajudaram-me bastante a enxergar o oprimido. Agradeço, finalmente, a minha mãe Daura. Ela é o meu maior amor, a minha confidente, a minha melhor amiga; o meu alicerce. Amo a senhora incondicionalmente, e se hoje cheguei até aqui, devo tudo isso a você. Não ter pai foi com certeza obra de Deus, que me deu em dobro; que me deu você.

SUMÁRIO

1- Introdução	1
2- Revisão bibliográfica	Erro! Indicador não definido.
3- Metodologia	28
4- Resultados e Discussão.....	34
5- Conclusões	44
6- Referências	44

RESUMO

O processo de inclusão étnico racial vem ocorrendo como uma importante forma de reparação de desigualdades históricas que continuam a se perpetuar no processo histórico da sociedade brasileira. Em 2004 foi firmado um convênio entre a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio destinando vagas para estudantes indígenas especialmente em cursos nas áreas de ciências exatas e biológicas da Universidade de Brasília. Perante inúmeras dificuldades adaptativas e de aproveitamento pelos estudantes, foi criada a disciplina Química Básica, para suprir as defasagens que poderiam comprometer a sua continuidade acadêmica. Com essa medida observou-se que o índice de aprovação nessa disciplina foi de 97%. Ao contrário do esperado, as reprovações em disciplinas subsequentes da área de química não diminuíram, variando entre 35% e 100%. A partir desse resultado foi proposta a criação de monitoria exclusiva e diferenciada com aulas interativas e resolução de exercícios como medida para a solução do problema.

Palavras-chaves: educação, indígena, UnB

1- INTRODUÇÃO

Os habitantes das Américas foram chamados de índios pelos europeus que chegaram ao Brasil há cinco séculos. Essa denominação foi dada, erroneamente, pela impressão que os colonizadores tiveram de terem chegado às Índias. Descoberto o engano, já que o novo continente era completamente desconhecido pelos portugueses, continuaram a chamar os nativos de índios ignorando propositalmente as diferenças linguístico-culturais. Tornar o nativo igual e tratá-lo de forma homogênea foi à maneira encontrada para facilitar um objetivo maior; o domínio político, econômico e religioso desses habitantes. (BRASIL, 2012)

O impacto dessa chegada e, conseqüente conquista européia sobre as populações nativas das Américas, foi imenso e desastroso. As estimativas sobre os números da população indígena brasileira da época, já que não existem números precisos, variam entre 1 e 10 milhões de habitantes. Com a chegada dos portugueses, centenas de milhares de pessoas morreram vítimas de doenças até então desconhecidas como gripe, sarampo, coqueluche, tuberculose e varíola, todas trazidas pelo homem branco. Houve casos em que populações inteiras de nativos foram dizimadas, seja por contato direto ou indireto, pelo contágio com as enfermidades trazidas da Europa. Por isso alguns povos que habitavam as costas brasileiras migraram para as regiões centrais como tentativa de fuga da dominação e da morte ou migraram para regiões interioranas do país. (BRASIL, 2012)

Hoje em dia os índios estão distribuídos por todo o território nacional e são encontrados tanto em áreas rurais quanto em áreas urbanas. A quantização do número exato de indígenas, hoje, não é tarefa fácil. Segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE, a população indígena autodeclarada brasileira é de 817 mil pessoas. Mesmo assim, movimentos migratórios de índios da cidade para o interior, o não reconhecimento de pessoas pelas comunidades indígenas e a conseqüente não ligação delas com esses povos e a não autodeclaração como índio por motivos desconhecidos, torna complicado saber quantos índios existem em território nacional. Soma-se a isso a perda da própria identidade indígena, muitas vezes por medo, que é deixada de lado como tentativa de não serem reprimidos.

“ desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência –

assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas.” (LUCIANO, 2006, p. 28).

Os resultados do censo mostram ainda que a miscigenação dos grupos étnicos da população brasileira é tanta que se torna impossível classificar, dentro dessa diversidade de combinações, qual é a classificação étnica dos brasileiros. (COELHO, 1970)

Durante todos esses anos, esses povos sofreram com a assimilação, imposta pelo homem branco, à sociedade nacional. Seus direitos fundamentais foram desrespeitados e suas origens e culturas negadas. A educação dessas pessoas foi negligenciada e conseqüentemente não os foi dado à condição de igualdade de oportunidades.

A maior parte dessas populações indígenas, sejam elas aldeadas ou não, possuem uma educação escolar infantil e uma educação escolar básica deficitária, se comparado à educação oferecida à sociedade nacional. Além do mais, esses povos só tiveram protagonismo em ações de resistência estabelecidas frente ao processo de conquista e colonização. Soma-se a isso o molde da escola, que ainda passa por um processo longo e burocrático de ressignificação, orientado para pluralidade cultural e pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e étnicas. (I CONEEI, 2009)

Nessa perspectiva, e como tentativa de reparar falhas educacionais deixadas pelo histórico de desigualdade a que esses grupos foram submetidos, fomentar a integração social e garantir o direito dos índios à uma educação superior de qualidade, foi firmado em 16 de Fevereiro de 2004 um convênio de Cooperação entre a Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio.

Os índios contemplados pelo convênio são estudantes indígenas que ingressaram por vestibular específico. Eles são procedentes das cinco regiões geográficas do país sendo elas o Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e o Centro Oeste e estão divididos nos cursos, contemplados pelo convênio: Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição. A escolha dos cursos é feita em conjunto. O futuro universitário e seu povo de origem decidem, juntos, o curso que melhor atenderá as necessidades de sua comunidade.

O estudante indígena recém-chegado a Brasília enfrenta diversas dificuldades. A começar pelo alto custo de vida a que a cidade os submete. Já dentro da universidade eles passam por problemas de adaptação com o ambiente de ensino e a linguagem adota para tal,

situações de preconceito e não inserção social, reprovações e situações de condição, jubilamento e desligamento.

Existem dentro da Universidade de Brasília monitorias para as diferentes disciplinas cursadas por esses alunos que, na maior parte, foram submetidos a uma educação básica precária. Elas visam melhorar o rendimento desses alunos em testes e provas para consequente aprovação. O trabalho mais íntimo com eles ajuda a diagnosticar problemas de ensino-aprendizado e solucionar essas lacunas educacionais mesmo que, às vezes, paulatinamente.

A situação na área de Química não é diferente. Desde o início do Convênio FUB/FUNAI, a reprovação nessas matérias é constante em quase todos os cursos, o que fez com que fosse criada a disciplina Química Básica exclusiva aos estudantes indígenas. O objetivo principal era dar suporte para as disciplinas subsequentes da área de química, evitar reprovações e facilitar a progressão dos estudos, já que muitas dessas disciplinas “perdidas” eram pré-requisitos para outras.

Neste trabalho foi feita a análise dos históricos de todos os 38 estudantes indígenas que ingressaram desde o início do convênio em 2004 até o segundo semestre de 2012, na universidade, através do Convênio FUB/FUNAI e que cursaram a disciplina Química Básica. Para isso foram feitos alguns ajustes de maneira que as diferentes químicas pós Química Básica fossem consideradas pela proximidade de conteúdos e cursos.

Isso foi feito para se observar que mesmo os alunos cursando determinada disciplina introdutória e obrigatória eles estão tendo problemas de rendimento, ao contrário do que se esperava, nas disciplinas seguintes que envolvem química.

Constatou-se então a necessidade da criação de monitorias de ensino exclusivo que proporcione a esses alunos um acompanhamento diferenciado que atenda as suas necessidades e especificidades.

2- REVISÃO BIBLIORÁFICA

2.1- Dos direitos legais fundamentados

A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, que conforme o seu artigo 205, além de ser direito de todos é, também, dever do Estado e da

família. Sua promoção e incentivo com a colaboração da sociedade visa pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988)

Desta forma, no artigo 206, o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

Serão fixados, de acordo com o artigo 210, conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará, incentivará e protegerá a valorização e a difusão das manifestações culturais indígenas entre outros grupos participantes do processo civilizatório nacional conforme o artigo 215. (BRASIL, 1988)

Aos indígenas, de acordo com o artigo 231, são reconhecidas a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e se fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

À criança e ao adolescente é reconhecido no ECA, que é o estatuto que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, em seu capítulo IV, que dispõe sobre a educação e à cultura, o seu direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para isso é assegurado a eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores, bem como contestar critérios avaliativos recorrendo às instâncias superiores. O direito de organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência também é assegurado. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais conforme o artigo 53. (BRASIL, 1990)

Segundo artigo 1º da LDB, que é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esta lei disciplina a educação, em seu inciso primeiro, ao falar no desenvolvimento da educação escolar, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e em seu inciso segundo ao falar da vinculação da escolar ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Segundo artigo 2º, a educação é dever da família e do Estado e é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana com intuito de desenvolver o educando e o preparar para o exercício da cidadania e o qualificar para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1996)

O ensino será ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Será considerado também o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a coexistência de intuições públicas e privadas de ensino. É garantida também a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais bem como a valorização do profissional da educação escolar sobre gestão democrática do ensino público. A garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais são consideradas conforme artigo 3º. (BRASIL, 1996)

De acordo com o artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado com a garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos adequadas às suas necessidades e disponibilidades bem como o suporte, por meio de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde são fundamentais ao direito à educação e do dever de educar conforme artigo 4º. (BRASIL, 1996)

Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior conforme o artigo 5º. (BRASIL, 1996)

O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem como visto no artigo 32. (BRASIL, 1996)

O Sistema de Ensino da União com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas garantirá o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural e garantia do direito às informações e conhecimentos técnicos e científicos. Proporcionar a esses povos e suas comunidades, a recuperação de memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências é um dever conforme o artigo 78 da LDB. (BRASIL, 1996)

A União apoiará técnica e cientificamente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa que serão planejados com audiência dessas comunidades. Esses programas objetivam o fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas das comunidades indígenas, o desenvolvimento de currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado de acordo com o artigo 79. (BRASIL, 1996)

Com a formulação da Lei 5.371/67 foi instituída a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com as responsabilidades de estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista. Essas políticas visam o respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais, a preservação da cultura indígena no seu contato com a sociedade nacional, o resguardo à aculturação espontânea do índio através de instrumentos de divulgação e pelo interesse coletivo à causa indígena. Dessa forma “a educação de base apropriada do índio visa à sua progressiva integração na sociedade nacional”. (BRASIL, 1967)

A publicação da Lei 6.001/73 dispõe sobre o Estatuto do Índio e regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas com o propósito de integração progressiva e harmoniosa à comunhão nacional. Garante, também, a preservação a sua cultura e estende as comunidades indígenas à proteção das leis do País, nos mesmos termos a que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas conforme artigo 1º. (BRASIL, 1973)

Conforme seu artigo 2º, cumpre à União, aos Estados, Municípios e órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de suas competências, a proteção e assistência das comunidades indígenas. Para preservar os seus direitos é necessário o respeito às peculiaridades inerentes à sua condição, dando meios para o seu desenvolvimento e progresso e o respeito no processo de integração do índio à comunhão nacional. A garantia e a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes é zelada pelo pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação vigente lhe couberem. (BRASIL, 1973)

Serão respeitados os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios de acordo com o artigo 6º. (BRASIL, 1973)

No que tange a educação, cultura e saúde é assegurado, no artigo 47, o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. (BRASIL, 1973)

Conforme o artigo 48 estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. (BRASIL, 1973)

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira de acordo com o artigo 49. (BRASIL, 1973)

Já em seu artigo 50 é lido que a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973)

A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quando possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal de acordo com o artigo 51. (BRASIL, 1973)

A formação profissional será, de acordo com o artigo 52, adequada ao grau de aculturação do índio. (BRASIL, 1973)

Na tentativa de melhorar o quadro da gestão da educação indígena foi instaurado o decreto de nº 26 em 04/91 que dispões sobre a educação indígena no Brasil. Nele se decreta a atribuição ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI conforme artigo 1º. (BRASIL, 1991a)

Conforme artigo 2º as ações previstas no artigo 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991a)

A passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o Decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo com os preceitos constitucionais apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidas por entidades de apoio aos índios. (GRUPIONI, 1995)

Soma-se a isso a publicação da Portaria Interministerial entre o MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991 que considerava algumas das reivindicações dos povos indígenas com relação à educação já que está vinha servindo como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias. Reivindicando todos os grupos indígenas, hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais. (BRASIL, 1991b)

Considera-se também que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente se tornando um espaço de ensino-aprendizagem fundado na construção coletiva de conhecimentos que reflitam sobre às expectativas e interesses de cada grupo étnico. O objetivo de determinada ação intergovernamental é o reconhecimento de organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos próprios processos de transmissão do saber para a fundamentação das ações educacionais destinadas às populações indígenas. (BRASIL, 1991b)

Em seu artigo 1º, é garantido às comunidades indígenas a educação escolar básica, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e o reconhecimento a suas organizações sociais. (BRASIL, 1991b)

Aos índios é garantido o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando, as suas populações, a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições enquanto etnias culturalmente diferenciadas, de acordo com o artigo 2º. (BRASIL, 1991b)

O ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País é garantido, conforme artigo 3º, de maneira a atender o interesse de cada grupo indígena em particular. (BRASIL, 1991b)

Com o intuito de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País, considera-se criar, no Ministério da Educação, uma coordenação Nacional

de Educação Indígena constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, lido em seu artigo 4º. Em seu inciso segundo, é ressaltada a relevância dos estudos e pesquisas antropológicas e linguísticas que contribuam para melhorar a prática educativa às populações indígenas com a investigação dos seus processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber, bem como a sistematização de seus etno-conhecimentos. (BRASIL, 1991b)

Segundo artigo 5º, o estímulo à criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena e de universidades, tem por finalidade o apoio e assessoramento as escolas indígenas. (BRASIL, 1991b)

Afiançar, no orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações de educação escolar nas áreas indígenas. A aplicação dos recursos repassados às Secretarias de Educação será acompanhada pela Coordenação Nacional, conforme artigo 6º. (BRASIL, 1991b)

De acordo com o artigo 7º, a determinação do preparo e capacitação, em todos os níveis, dos profissionais da educação indígena para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas é também considerada. Nesse sentido, deverão ser mantidos e executados programas de formação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas bem como a garantia, preferencial, ao acesso do professor índio a esses programas permanentes. (BRASIL, 1991b)

Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena referente a conteúdos curriculares, calendário, metodologia e avaliação adequados à realidade sociocultural de cada grupo étnico. Considerar ainda, materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente, elaborados pela própria comunidade indígena, como conteúdos adequados às especificidades socioculturais das diferentes etnias à aquisição do conhecimento universal. O respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações socioculturais das comunidades indígenas e o cumprimento das normas legais também são considerados, bem como o funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do

convívio familiar e comunitário. A construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico é visto em seu artigo 8º. (BRASIL, 1991b)

Ao aluno indígena é garantido, conforme artigo 9º, a continuidade da escolarização nas demais escolas do sistema nacional de ensino quando não for oferecido o ensino do 2º grau no interior das áreas indígenas. (BRASIL, 1991b)

Assegura-se, através da Fundação de Assistência ao Estudante, a publicação e a distribuição do material didático pedagógico como previsto no artigo anterior, de acordo com o artigo 10. (BRASIL, 1991b)

É também garantido, conforme artigo 11, a inclusão das ações de Educação Indígena no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 1991b)

Aos professores índios e não índios ficam garantidos a isonomia salarial respeitada às qualificações profissionais e vantagens específicas como é visto no artigo 12. (BRASIL, 1991b)

A determinação à Secretaria Nacional de Educação Básica, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino através de literaturas didáticas, é lida em seu artigo 13. (BRASIL, 1991b)

As populações indígenas se colocam, de acordo com o artigo 14, a disposição às informações necessárias à defesa, preservação e proteção das suas reservas, assim como à valorização do seu saber sobre o tema. (BRASIL, 1991b)

Ainda na perspectiva das populações indígenas, foi promulgada a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, através do Decreto nº 5.051 de 19 de Abril de 2004. Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, o fortalecimento e preservação de suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram. Observando que em diversas partes do mundo esses povos não gozam dos direitos humanos fundamentais no mesmo grau que o restante da população dos Estados onde moram e que suas leis, valores, costumes e perspectivas têm sofrido erosão frequentemente. E por último, lembrando a particular contribuição dos povos indígenas e tribais para a diversidade cultural, harmonia social e ecológica da humanidade, e cooperação e compreensão internacionais, além das demais observações e considerações, fez-se necessária

à criação desta convenção que revisa a Convenção Sobre Populações indígenas e Tribais de 1957. (BRASIL, 2004)

Em sua VI parte que trata da educação e meios de comunicação, é lido no artigo 26, que medidas deverão ser adotadas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. (BRASIL, 2004)

Segundo o artigo 27, os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares. Deverão também abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações econômicas, culturais e sociais. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e sua respectiva participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando se fizer necessário. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta e acordo com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade deverão ser facilitados. (BRASIL, 2004)

Sempre que possível, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencem. Quando tal situação não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com o intuito de melhorar e atingir tal objetivo. Deverão, ainda, ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país. Deverão ser adotadas medidas para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas conforme o artigo 28. (BRASIL, 2004)

Para a plena participação em condição de igualdade na comunidade de origem e na comunidade nacional, um objetivo da educação das crianças dos povos interessados, de acordo com o artigo 29, será o de lhes ministrar conhecimentos gerais que lhes permitam tais aptidões para a participação. (BRASIL, 2004)

Segundo o artigo 30, fica a cargo do Governo adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes esclarecer e informar seus direitos e

obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde e aos serviços sociais. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se necessário for, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação em massa nas línguas desses povos.

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os setores da comunidade nacional, especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar os preconceitos para com esses povos. Uma descrição equitativa, exata e ilustrativa das sociedades e culturas dos povos interessados deve ser assegurada em livros de História e demais materiais didáticos de acordo com o artigo 31. (BRASIL, 2004)

A preocupação com a discriminação no ambiente ensino vai além do material didático. Além disso, ela não é algo inédito e tão pouco recente como mostra o Decreto nº 63.223 de 6 de Setembro de 1968 que promulga a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino realizada em Paris no dia 14 de Dezembro de 1960. (BRASIL, 1968)

Lembrando que a Declaração Universal de Direitos Humanos afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de todas as pessoas a educação. Considerando que a discriminação no campo da educação fere os direitos enunciados na referida Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e considerando, ainda, que tal Organização propõe assegurar o respeito universal dos direitos humanos e igualdade de possibilidades de educação. Conscientes da incumbência à UNESCO, respeitada a diversidade dos sistemas nacionais de educação, de prescrever não só todas as discriminações no domínio de ensino como também promover a igualdade de oportunidades e tratamento a todas as pessoas neste campo. Foi aprovada a convenção no dia 14 de Dezembro de 1960. (BRASIL, 1968)

Em seu artigo 1º e para efeitos dessa convenção, entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, preferência ou limitação que, fundamentada na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer espécie, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio da educação. Em especial, entende-se por discriminação ainda, excluir qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino, limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo, colocar uma pessoa ou um grupo numa situação incompatível com a dignidade humana e instituir ou manter, sob reserva das

provisões do artigo 2º desta convenção, sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos. A palavra “ensino”, para a presente Convenção, refere-se ao ensino de diversos tipos e graus e compreende o acesso ao ensino, o nível, a qualidade, e as condições em que é ministrado. (BRASIL, 1968)

Não são consideradas discriminatórias a criação ou manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados, por motivo de linguística ou religião, para proporcionar um ensino conforme o desejo dos pais ou tutores legais dos alunos. É importante que o ensino neles proporcionados esteja em conformidade com as normas que as autoridades competentes tenham fixado ou aprovado, em particular, para o ensino do mesmo grau conforme o artigo 2º. (BRASIL, 1968)

A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da palavra para a presente Convenção, os Estados Partes comprometem-se, segundo o artigo 3º, a abolir todas as disposições legais e administrativas e abandonar todas as práticas administrativas que sejam discriminatórias no domínio do ensino. Comprometem-se, ainda, a adotar medidas necessárias, inclusive disposições legislativas, para que não haja qualquer discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino. Não permitir qualquer diferença de tratamento pelo poder público salvo as que são fundamentadas no mérito ou nas necessidades e, ainda, não permitir na ajuda eventualmente concedida, sob qualquer forma, pelos poderes públicos aos estabelecimentos de ensino, qualquer preferência nem restrição fundamentada unicamente por pertencerem, os alunos, a um determinado grupo. (BRASIL, 1968)

Segundo o artigo 4º, os Estados Partes na presente Convenção comprometem-se a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional, visando a promoção, pelos métodos adequados às circunstâncias e práticas nacionais, da igualdade de possibilidades e de tratamento no domínio do ensino. Para isso e, em especial, a tornar gratuito e obrigatório o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas; tornar acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada indivíduo, o ensino superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei. Assegurar, ainda, em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições, no que se refere à qualidade de ensino proporcionado, equivalentes. Fomentar e intensificar, por métodos adequados, a educação das pessoas que não tenham recebido instrução primária ou que não a tenham recebido na sua totalidade e

permitir, com isso, que continuem os seus estudos em função das suas aptidões. E por último, assegurar, sem discriminação, a preparação para a profissão docente. (BRASIL, 1968)

A educação deverá ser orientada para o completo desenvolvimento da personalidade humana. Ela também reforçará o respeito às liberdades fundamentais e dos direitos humanos e deverá fomentar a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos bem como a manutenção da paz de acordo com o artigo 5º. (BRASIL, 1968)

Assim como nos documentos anteriores e na perspectiva de melhorar o quadro do ensino brasileiro, foi sancionada a Lei n.º 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (BRASIL, 2001)

Nela, lê-se em seu artigo 2º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes. (BRASIL, 2001)

A elaboração do plano visa todos os níveis da educação a começar pela educação básica que contempla a infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e também a educação superior e suas diferentes formas. (BRASIL, 2001)

Em síntese, o plano tem como objetivo a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência, com êxito, na educação pública. A democratização da gestão do ensino público em estabelecimentos oficiais, com a participação dos profissionais da educação e comunidade local na elaboração do projeto político pedagógico da escola, também é objetivo do referente plano. (BRASIL, 2001)

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que uma educação de qualidade requer constante e progressiva construção para oferecer, na extensão e na qualidade a nível dos países desenvolvidos, o respeito constitucional e a garantia das necessidades sociais, foram estabelecidas algumas propriedades. A primeira delas é a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 17 anos, assegurando aos mesmos o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino. Também se garante o ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, ou seja, a garantia de vagas e oportunidades de acesso às mesmas bem como a formação para o suprimento das necessidades da sociedade também é garantida. E por último, mas não menos importante, tem-se a valorização do profissional da educação que se faz na garantia de boas

condições de trabalho, como tempo para estudo e preparo de aulas, e salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001)

Dentre as modalidades de ensino a que visa o Plano Nacional de Educação está a educação indígena que tem em seu diagnóstico a descrição precisa da problemática educacional indígena,

“No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.” (BRASIL, 2001)

Apenas em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil iniciaram trabalhos junto a essas comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses povos, como a garantia de territórios já pertencentes a eles e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre os índios e outros segmentos da sociedade nacional.

“A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao seu projeto de futuro.” (BRASIL, 2001)

No abandono da previsão de desaparecimento dos índios e da postura integracionista que visava assimilar os índios à comunidade nacional, já que os mesmos eram entendidos como categoria étnica e social transitória fadada à extinção, estão contemplados nas mudanças e inovações propostas pela constituição e pelo presente plano, já que tais povos demonstraram extraordinária capacidade de sobrevivência e recuperação demográfica perante a inúmeras práticas genocidas ao longos dos anos (BRASIL, 2001).

O tamanho pequeno da população indígena, sua dispersão e sua heterogeneidade tornam particularmente difícil à implementação de uma política educacional adequada.

“... é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.” (BRASIL, 2001)

O quadro geral da educação escolar indígena no Brasil é permeado por experiências fragmentadas e descontínuas e é regionalmente desigual e desarticulado no que tange a boa vontade de setores de órgãos governamentais. Muito, ainda, precisa ser feito para se construir no sentido da universalização da oferta de educação de qualidade. Essa construção precisa ir ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para todos.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação representou, além de uma mudança do órgão federal gerenciador do processo, uma mudança em termos de execução. Se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI através de convênios firmados entre este órgão indigenista e secretarias estaduais e municipais de educação, agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem que se criassem mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações para garantir a especificidade destas escolas.

“A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.” (BRASIL, 2001)

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que aumenta a dificuldade de execução de uma política nacional asseguradora da especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

A necessidade de regularização jurídica das escolas indígenas, de maneira a contemplar as experiências bem sucedidas em curso, e reorientação de outras não bem sucedidas para que sejam elaborados regimentos, calendários, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades linguísticas e étno-culturais próprias a cada povo indígena. Também é mais uma preocupação. (BRASIL, 2001)

Como diretrizes do plano usou-se a proposição da Constituição Federal que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O fato da coordenação das ações escolares de educação indígena estar sobre responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios a sua execução. A proposta de uma escola diferenciada, de qualidade e que seja oficialmente incluída no sistema e respeitada em suas particularidades. Para isso é necessário que as instituições e órgãos responsáveis adotem novas dinâmicas, concepções e mecanismos de trabalho. (BRASIL, 2001)

Também foi considerada para o estabelecimento das diretrizes, a adequação às peculiaridades culturais dos diferentes grupos indígenas, no que tange a educação, através da formação de professores índios. Para isso reconhece-se a importância desses profissionais serem postos a serviço das comunidades concomitantemente a sua formação inicial e continuada para professor. Tal formação deve capacitá-los para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que diz respeito à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas. A produção e a condução de pesquisas de caráter antropológico tendo como meta a sistematização e a incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, sejam eles bilíngues ou não, para uso nas escolas que se encontram em comunidades. (BRASIL, 2001)

O plano traz como objetivos e metas, em sua parte 9.3, várias propostas.

A primeira delas é a atribuição aos Estados à responsabilidade legal pelo gerenciamento da educação indígena que pode se dar diretamente ou através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e apoio financeiro do Ministério da Educação. (BRASIL, 2001)

O centralismo, contra o qual Anísio Teixeira lutou durante toda a sua vida, é algo que deve ser combatido. Descentralizar a educação que não pode ocorrer sem, antes, a

descentralização do político de modo geral é fundamental para possibilitar uma escola mais viva, mais dinâmica, centrada na sua comunidade, com a participação da sua comunidade. Ele dará maior poder de decisão às comunidades locais e municipais sobre os conteúdos, sobre a formação dos professores, de seus elementos docentes. Para isso é necessário uma reforma política. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, pag..99)

Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares criados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2001)

Generalizar em dez anos, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2001)

Ampliar a oferta de ensino de 5^a a 8^a série, na medida do possível, à população indígena. Isso poderá ser feito na própria escola indígena ou em escolas comuns próximas as suas comunidades desde que fique garantido a eles o atendimento adicional necessário para a sua adaptação e conseqüente êxito no ensino fundamental como um todo. (BRASIL, 2001)

Solidificar e garantir a consolidação, o aprimoramento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas. (BRASIL, 2001)

Criar, no prazo de um ano, a categoria de “escola indígena” para que a mesma seja garantida dentro de suas especificidades a que o modelo de educação necessita. (BRASIL, 2001)

Realizar, dentro de dois anos, o reconhecimento oficial e a regularização legal dos estabelecimentos de ensino localizados dentro de terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas. (BRASIL, 2001)

Garantir a autonomia das escolas indígenas, tanto no que diz respeito ao projeto político pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo, assim, o direito à plena participação de cada comunidade nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 2001)

Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos de infraestrutura escolar para que garantam a adaptação necessária às condições climáticas de cada região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e

concepções do espaço individuais das comunidades indígenas, além de condições sanitárias e de higiene. (BRASIL, 2001)

Criar um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, no período de cinco anos, equipar as escolas indígenas com material didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. (BRASIL, 2001)

Assegurar às escolas programas do Ministério da Educação tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, adaptando esses benefícios as especificidades da educação indígena, quer em termos de contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades. (BRASIL, 2001)

Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para que programas educacionais sejam implementados a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas. (BRASIL, 2001)

Criar programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, todos elaborados por professores indígenas com a colaboração de alunos e assessores. (BRASIL, 2001)

Fazer funcionar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares bem como universalizar, num período de cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2001)

Instaurar e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria de professor indígena. Este teria uma carreira específica de magistério, com cursos de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, de maneira a garantir a esses professores os mesmos direitos dos demais profissionais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional. (BRASIL, 2001)

Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professor indígena, no que diz respeito, em especial, aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de saberes

e conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural a que se visa atender. (BRASIL, 2001)

“Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2001)

Criar, estruturar e sedimentar, dentro do prazo máximo de dois anos, respectivas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pelo zelo a educação indígena, com a tarefa de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la. (BRASIL, 2001)

Promover à produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios. (BRASIL, 2001)

Incentivar, gerenciar e promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, a respeito das sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações. (BRASIL, 2001)

2.2- A realidade na universidade

Para suprir a falta de políticas educacionais indigenistas, promover a inclusão social e assegurar os direitos constitucionais, humanos e da Lei de Diretrizes e Bases bem como demais documentos oficiais, foi firmado o convênio de Cooperação Nº 001/2004. Este documento foi estabelecido entre a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio (FUB/FUNAI) em 16 de fevereiro de 2004 na folha 6 do processo 000326/2004.

Em sua primeira cláusula constitui como objetivo deste instrumento o estabelecimento de condições técnica-científica, operacional, pedagógica e administrativa entre as duas Fundações. Assim, com este convênio formalizou-se como meta para a implementação e o desenvolvimento das atividades referentes ao componente indígena do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília. (BRASÍLIA, 2004)

Existe dentro da Universidade a Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA) que visa promover a integração do graduando às diversas atividades acadêmicas. Outro papel importante dessa diretoria é a coordenação, supervisão e o estímulo do planejamento e execução das atividades por suas coordenadorias.

Uma dessas coordenadorias é a SOU, Coordenadoria de Orientação ao Universitário. É nesse órgão que os estudantes universitários encontram apoio e orientação psicoeducacional. A principal tarefa do SOU é o apoio ao desenvolvimento social, acadêmico, profissional e pessoal dos estudantes durante o período de graduação.

Em documento feito pela DAIA de dezembro de 2010 sobre a Política Institucional de Acolhimento da Diversidade menciona-se o acesso de alunos indígenas ao ensino superior e que o referido convênio encontra-se em fase de reformulação e melhoramento, o que de fato nunca ocorreu. É afirmado, ainda na página nove, que a Universidade tem se empenhado na construção de um processo de avaliação socioeconômica diferenciada para os estudantes indígenas. (BRASÍLIA, 2011)

Outras informações concernentes ao número de vagas, acolhimento e inserção no meio acadêmico são garantidas nas informações contidas nas páginas 13 e 14 do mesmo documento.

Foi elaborado pelo Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) em janeiro de 2011 um relatório minucioso com informações da situação acadêmica dos estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI referente ao período 2004/1 a 2010/1 cujas informações são utilizadas neste trabalho. A primeira seleção de estudantes indígenas na Universidade de Brasília ocorreu em 2004/1 através da transferência de 12 estudantes de Instituições de Ensino do DF e Entorno. Desse grupo sete estudantes permanecem em seus cursos: três de administração, um de serviço social, um de Engenharia Florestal, um de Comunicação Social e um de Ciências Sociais. Dos outros cinco restantes, dois permaneceram em suas instituições de origem, um se transferiu para outra instituição por ser servidor público, devido à dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho, e outros dois deixaram o curso por motivos familiares. Dos que permaneceram, um está formado em Comunicação Social e quatro ainda se encontram na UnB sendo um em Administração, um em Ciências Sociais, um em Engenharia Florestal e um em Serviço Social. (BRASÍLIA, 2011)

Desde então somente a partir de 2006 teve nova entrada de estudantes com a realização do vestibular indígena. Vagas para os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição, foram ofertadas com o ingresso de 15 estudantes. Após este período foram realizados mais quatro vestibulares com seis entradas para os mesmos cursos exceto Ciências Biológicas e acrescido em 2011/2 pelo curso de Ciências Sociais. (BRASÍLIA, 2011)

Até o presente estão formados cinco estudantes indígenas deste convênio sendo em 2010 uma estudante no curso de Comunicação Social, 2011 dois em Ciências Biológicas e uma em Enfermagem e, no ano de 2013, um estudante em Medicina. Atualmente são 55 estudantes indígenas regularmente matriculados na Universidade de Brasília que ainda passam por um longo processo de adaptação. Esses alunos estão concentrados nos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição. O ingresso ocorre geralmente com 10 vagas anuais por vestibular específico havendo maior concentração para os cursos citados. Eles apresentam, ainda, problemas de aprendizado, reprovação, baixos índice de rendimento e dificuldades na inserção e adaptação social e acadêmica por motivos variados como, por exemplo, discriminação por serem índios. Esses estudantes têm enfrentado um conturbado, constante e sucessivo processo de desligamento e reintegração. Problemas de tristeza e quadros de depressão por estarem longe de familiares, também são observados, e até mesmo carência de dinheiro para custos provenientes de material de estudo e alimentação mesmo para os que recebem auxílio da FUNAI. Existe uma bolsa garantida pelo convênio no valor de R\$ 900,00. Alguns alunos não são contemplados com o benefício por não terem índice de rendimento acadêmico igual ou maior que três, exigência essa da própria instituição indigenista.

Nos primeiros anos do convênio foi constatado alto grau de reprovação em disciplinas da área de química em praticamente todos os cursos, optou-se então pela criação de uma disciplina; Química Básica. Com oferta exclusiva para estudantes indígenas do Convênio FUB/FUNAI, Química Básica teve como objetivo principal dar suporte para as disciplinas subsequentes da área de química. Segundo CASTANHA e FREITAS (2006) todos os contextos educacionais tem o dever de oportunizar a educação para todos. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar o rendimento acadêmico em todas as disciplinas da área de química e criar propostas para solucionar os problemas, não apenas de aprendizado, mas também de inclusão dos acadêmicos indígenas.

3- METODOLOGIA

Foram feitas análises qualitativas e quantitativas envolvendo pesquisa documental e entrevistas. Para a análise quantitativa foram analisados os históricos escolares de todos os 38 estudantes do convênio FUB/FUNAI que cursaram a disciplina Química Básica. Devido aos

diferentes cursos e denominações das disciplinas da área de química houve a necessidade de se proceder com alguns ajustes para adequar à metodologia. Esses ajustes são característicos de um estudo de caso que segundo GIL (1991, p. 121) possui grande flexibilidade. Para ele, nesse tipo de pesquisa, é impossível se estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa. Para tanto, as disciplinas foram agrupadas por semelhanças de conteúdo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Disciplinas das diferentes áreas da Química

Áreas				
Química Geral Experimental	Química Geral	Química Orgânica	Química Analítica	Bioquímica
	Química Geral			Bioquímica
Química Geral Experimental	Química Geral e Orgânica	Introdução a Química Orgânica	Química Analítica	Bioquímica e Biofísica
Química Geral Experimental para Agronomia.	Teórica	Química Orgânica Fundamental	Qualitativa	Bioquímica e Biofísica Experimental
	Química Geral Teórica			Bioquímica Fundamental

O rendimento acadêmico dos estudantes indígenas foi calculado a partir das informações dos históricos escolar classificando-os em aprovados, reprovados e trancamentos, quando procedeu. A análise de dados não se prendeu apenas aos números, característica de uma pesquisa quantitativa; mas, sim, houve a preocupação de uma reflexão de caráter social, institucional e normativo que existem “por trás” desses números. Segundo ERICKSON (1986) o termo pesquisa interpretativa é mais inclusivo e não dá à pesquisa qualitativa o caráter essencialmente não quantitativo. Esse termo, para ele, sugere uma característica comum a todas essas abordagens; o interesse central da pesquisa está na questão dos

significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações, interações e conseqüências dentro de um contexto social para posterior elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador.

Ainda para a análise quantitativa e qualitativa, foi elaborado um questionário de entrevista-semiestruturadas aos alunos indígenas que cursaram tanto Química Básica quanto as demais químicas, numa tentativa de compreender melhor a situação dos estudantes. Esse questionário possuía questões objetivas para facilitar a análise de dados, economizar tempo e ter respostas mais objetivas conforme descrito a seguir. Perguntas:

1- Você prefere as monitorias de Química de forma exclusiva?

Sim

Não

Essa primeira pergunta, visa verificar se o caráter de exclusividade oferecido aos alunos é realmente bem vindo por eles. A proximidade que os alunos têm um com o outro, a amizade e na maior parte das vezes, a mesma realidade social, origem e desnível escolar favorece para que os alunos busquem na coletividade, a superação desses problemas. Problemas esses que, assim como na escola, se acumulam na formação superior. Segundo PENIN (2001, p. 46) as metodologias de ensino devem ser mais ativas e diversificadas, com mais interação entre os alunos, trabalho em equipe e orientação dos grupos formados. Essa interação talvez não ocorresse em uma monitoria convencional por motivos variados. Vergonha, medo ou outras situações desagradáveis a eles.

2- Qual o nível de dificuldade da Disciplina Química Básica?

Alto

Médio

Regular

Baixo

É importante apresentar as impressões dos alunos acerca da disciplina e quais são as causas dessas impressões. Se, a disciplina não é tida como um empecilho à continuidade dos estudos ou o porquê dela ser tão problemática para eles, são fatores a serem considerados como relevantes para possíveis proposições.

3- Quantas horas por semana você estudou para obter rendimento nesta disciplina, Química Básica?

não estudei

menos que 2 horas

2 horas

4 horas

mais que 4 horas

O julgamento dos motivos do aumento do número de reprovação pós Química Básica não pode ser feito exclusivamente pelo tratamento e as relações do professor e do monitor com o aluno, ou apenas, pela dificuldade na disciplina cursada. Aos alunos existe, também, o comprometimento com os estudos, a participação em aulas e monitorias e a realização do estudo extraclasse. O comprometimento compete ao educando, também, já que só se aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado. (TARDIF, 2002, p. 132)

4- Qual o seu nível de proximidade, no que diz respeito ao acesso, convivência e diálogo com o professor de Química Básica?

Alto

Médio

Regular

Baixo

As relações são importantes em qualquer sistema que funcione em coletividade.

“Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. (FREIRE, 1996)

Sendo assim, uma proximidade maior do professor ao aluno poderá tornar o “produto final” do processo de ensino-aprendizagem melhor. E isso também pode ser considerado verdade para as relações entre educandos e monitores, o que justifica a pergunta a seguir.

5- Qual o seu nível de proximidade, no que diz respeito ao acesso, convivência e diálogo com os monitores de Química do grupo Indígena?

Alto

Médio

Regular

Baixo

6- Nas OUTRAS diferentes disciplinas de Química havia monitoria constantemente?

Sempre

As vezes

Nunca

Esse questionamento foi proposto dessa maneira devido ao fato de algumas monitorias existirem, mas não terem seqüência efetiva por diferentes motivos tais como falta de monitores para o preenchimento da tarefa, desistência de monitores ao longo do semestre e ainda monitorias que só iniciam as atividades no término do semestre. Por isso houve a necessidade de esquematizar as respostas em sempre, às vezes e nunca já que para os alunos, uma monitoria, por exemplo, em que o monitor faltou algumas vezes é considerada por eles como, “às vezes tem monitoria”. Se as respostas possíveis fossem apenas sim e não, duas monitorias em um mesmo semestre, uma que não tivesse monitor definido e a outra que tivesse monitor assíduo, poderiam ser contabilizada como sempre há monitoria.

7- Qual o nível de dificuldade, em geral, DAS OUTRAS matérias de Química que você cursou?

- Alto
- Médio
- Regular
- Baixo

Essa pergunta foi formulada numa tentativa de identificação de uma relação de causalidade. As matérias em geral consideradas difíceis pelos estudantes indígenas não possuem atendimento diferenciado. Mesmo esse sendo garantido por lei tal como na Lei de Diretrizes e Base e no Estatuto do Índio.

8- Quantas horas por semana você estudou para obter rendimento nestas OUTRAS disciplinas de Química?

- não estudei
- menos que 2 horas
- 2 horas
- 4 horas
- mais que 4 horas

O aluno desestimulado com sucessivas reprovações ou até mesmo notas baixas tende a estudar menos conforme os eventos negativos decorrem. A falta de acompanhamento individualizado pode, muitas vezes, deixar de diagnosticar essa situação. Essa pergunta foi formulada na tentativa de verificação dessa conseqüência.

9- Qual o seu nível de proximidade, no que diz respeito ao acesso, convivência e diálogo com os OUTROS professores das áreas de Química com os quais você cursou?

- Alto
- Médio
- Regular
- Baixo

Tanto a pergunta acima quanto a pergunta abaixo visam comparar as respostas dadas ao atendimento diferenciado em Química Básica e na monitoria exclusiva.

10- Qual o seu nível de proximidade, no que diz respeito ao acesso, convivência e diálogo com os monitores DAS OUTRAS áreas de Química com os quais você cursou?

- Alto
- Médio
- Regular
- Baixo

11- Caso houvesse uma monitoria de maneira exclusiva nas diferentes disciplinas da área de Química, como acontece em Química Básica e nas demais disciplinas cursadas pelos alunos indígenas do convênio, o SEU resultado final teria sido diferente?

- Sim
- Não

Agora o que é verificado é se na opinião dos estudantes a monitoria exclusiva oferecida pelo grupo indígena foi de fato foi proveitosa para eles. E se a experiência nas outras disciplinas corrobora tal vivência.

Outro questionário, ainda na perspectiva de uma análise qualitativa e quantitativa, foi aplicado a outros três monitores: o de Química Analítica, o de Química Geral e o de cálculos básicos em Química. Outras questões, com modificações; foram aplicadas, também, ao professor de Química Básica. As perguntas eram:

Pra você a monitoria de forma exclusiva funcionou, por quê? Qual a maior dificuldade que você teve em relação à monitoria? Você teve que readaptar bastante a maneira de conduzir a monitoria? Qual a principal característica, no sentido positivo, da monitoria de forma exclusiva?

Ao professor de Química Básica também foi proposto o mesmo questionário excluindo-se para isso a segunda e a terceira pergunta na respectiva ordem em que apareceram no texto acima. Elas foram respondidas em forma de texto já que o número de

peessoas era relativamente pequeno e possibilitava assim uma análise das sínteses feitas por eles.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão são apresentados nas Tabelas e Gráficos a seguir.

Tabela 2: Resultado do total de alunos que cursaram Química Básica

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações
38	1	37

Na Tabela 2 é mostrado o total de estudantes que cursaram a disciplina Química Básica com as respectivas aprovações e reprovações. Pelos dados, compreende-se que houve rendimento e aproveitamento visto tanto pelo número, alto, de aprovações quanto pelo número, apenas uma, de reprovações. Esta disciplina foi ministrada para grupos exclusivamente indígenas. De acordo com as teorias humanistas de Carl Rogers, o desenvolvimento humano é visto a partir de um referencial positivo, pois estes estudantes tiveram oportunidades de se interrelacionarem em um ambiente próprio. As mudanças e o crescimento promovem o desenvolvimento através das relações interpessoais e a capacidade do indivíduo atuar de forma integrada. (SANTOS et al, 2009). Para Piaget, o ser humano constrói ativamente seu conhecimento a partir da realidade externa, além disso, as interações entre os sujeitos são fatores marcantes para o desenvolvimento intelectual. (NUNES e SILVEIRA, 2009). Esse desenvolvimento intelectual ocorreu, neste caso, devido ao processo integrado entre o grupo de alunos indígenas.

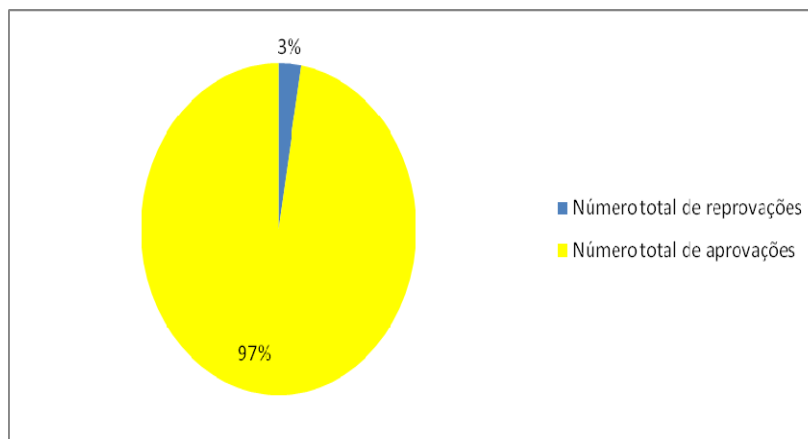


Figura 1: Resultado final em % de Química Básica

Na Figura 1 é apresentado em porcentagem o aproveitamento na disciplina. Pelos resultados observa-se que houve avanço no processo de aprendizagem com 97% de aprovação. Esse resultado está de acordo com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, ao afirmar que a aprendizagem é facilitada na medida em que se apóia no que o aprendiz já sabe e funciona como organização prévia dos conhecimentos a serem aprendidos. (NUNES e SILVEIRA, 2009).

A nova etapa do processo é analisar os resultados nas demais disciplinas nos respectivos cursos a partir dos conhecimentos adquiridos em Química Básica.

Tabela 3: Resultado do total de alunos que cursaram Química Geral e Experimental

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações
20	7	13

Na Tabela 3 foi possível verificar, através dessa análise, o atual rendimento acadêmico dos alunos indígenas em Química Geral e Experimental; observa-se que apesar dos 20 estudantes que cursaram essa área, um número considerável, 13 deles foram aprovados e 7 deles foram reprovados. Houve um aumento nas reprovações quando comparado aos resultados de Química Básica. Este fato pode ser decorrente ao processo adaptativo aos conteúdos específicos da disciplina. Houve aumento no nível de dificuldade e, segundo (TRIANES et al, 1997) para obter êxito não é suficiente compreender apenas o conteúdo. Para este autor, o estudante precisa interagir com o grupo e professores e essas interações demandam um nível ajustado de competência social adaptativa, o que requer tempo e preparo. Esta disciplina faz parte praticamente de todos os currículos dos cursos mencionados.

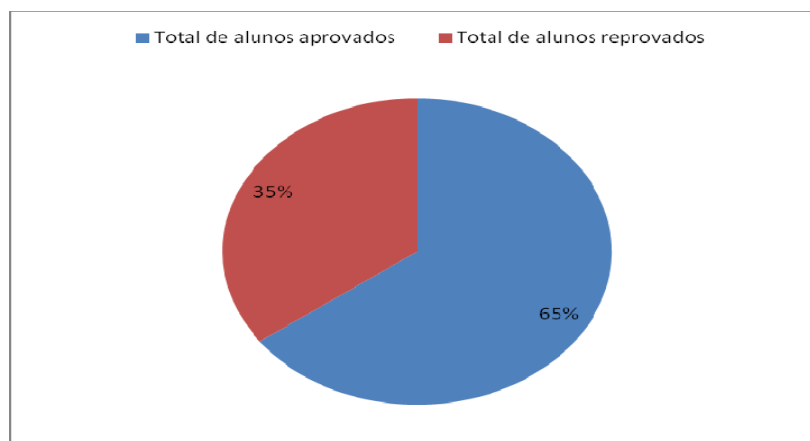


Figura 2: Resultado final em % de Química Geral e Experimental

Na Figura 2 é apresentado em porcentagem o aproveitamento na disciplina. Pelos resultados observa-se que houve aumento na porcentagem de reprovação quando comparado à Química Básica.

Tabela 4: Resultado do total de alunos que cursaram Química Geral

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações
23	15	8

Na Tabela 2 estão os resultados de Química Geral, no total de 23 estudantes apenas 8 alcançaram aprovação e 15 foram reprovados aumentando ainda mais este número quando comparado à disciplina Química Geral Experimental.



Figura 3: Resultado final em % de Química Geral

Na Figura 3 é apresentado em porcentagem o aproveitamento na disciplina. Pelos resultados observa-se que houve aumento na porcentagem de reprovação quando comparado à Química Geral Experimental. Segundo os estudantes, existem muitas dificuldades quanto à compreensão do conteúdo da disciplina. Este fato poderia estar de acordo com a tendência pedagógica renovada não diretiva de Libâneo apresentado por (FARIAS et al, 2009). No texto os autores afirmam que relações saudáveis interpessoais são percebidas como estratégias de superação do fosso existente entre aqueles que se encontram a margem e os que se encontram no centro do sistema. No caso dos estudantes indígenas é possível perceber que ainda não se encontram no centro do sistema de inclusão, no que tange ao contexto acadêmico universitário, um tanto por parte da universidade que negligencia esse papel e o delega a outrem e em outra parte pela própria sociedade em geral que ainda enxerga o índio como algo distante, ruim e até mesmo fictício.

Tabela 5: Resultado do total de alunos que cursaram Química Orgânica

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações
8	4	4

Na Tabela 5 é apresentado o resultado final da análise dos históricos dos estudantes de Química Orgânica e com isso observa-se que apenas a metade dos estudantes tiveram aprovação. Esta disciplina faz parte do curso de Engenharia Florestal.

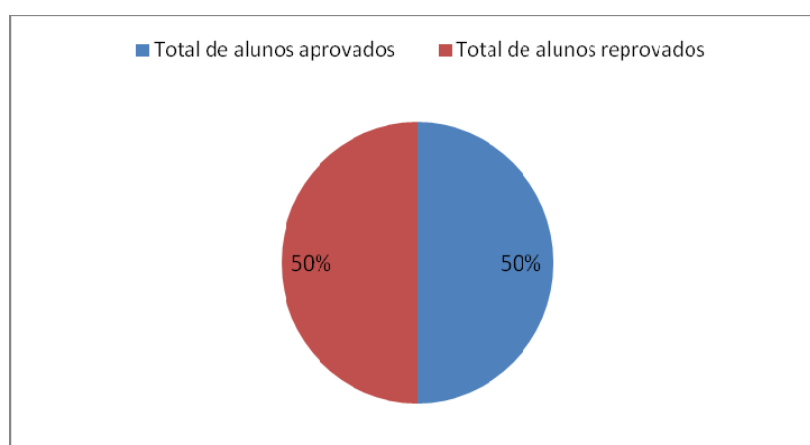


Figura 4: Resultado final em % de Química Orgânica

Na Figura 4 é apresentado em porcentagem o aproveitamento na disciplina de Química Orgânica tendo o aproveitamento de 50% do total de alunos.

Tabela 6: Resultado do total de alunos que cursaram Química Analítica

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações
3	3	0

Ao contrário das outras disciplinas analisadas, Química Analítica apresentou apenas resultados negativos. Dos três alunos que a cursaram, todos foram reprovados, o que representa 100% dos estudantes. Em alguns desses casos foram usados mais de uma tentativa por aluno o que demonstra a perpetuação de erros do passado, sugerindo, ainda, que uma reflexão em torno da metodologia aplicada em sala de aula e sobre o programa da disciplina não está sendo feita pelos professores. Segundo (SILVA, 2002) a prática reflexiva possibilita a interrelação de saberes e produção de conhecimentos em articulação com o contexto cultural, sociopolítico e econômico resultando em uma intervenção na realidade a partir da relação com o mundo da experiência, com sua bagagem de valores, interesses sociais, afetos e conotações diferenciadas dos cenários políticos.

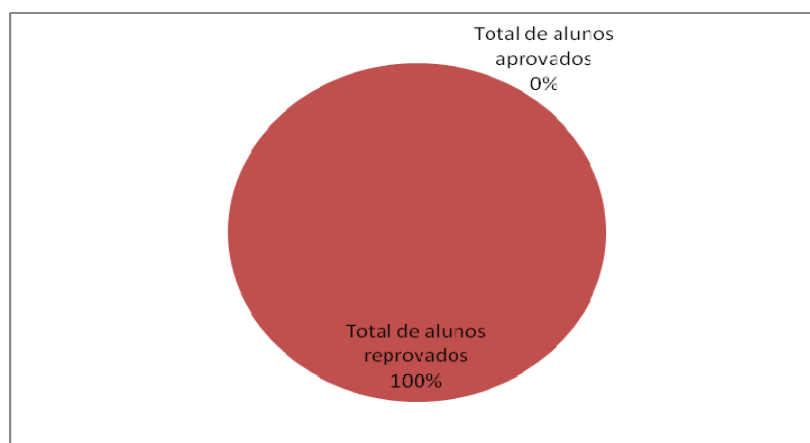


Figura 5: Resultado final em % de Química Analítica

A Figura 5 mostra 100% de reprovação na disciplina Química Analítica do curso de Engenharia Florestal

Tabela 7: Resultado do total de alunos que cursaram Bioquímica

Total de alunos	Número total de reprovações	Número total de aprovações	Trancamentos
53	20	29	4

Na Tabela 7 é mostrado o resultado das disciplinas da área de Bioquímica dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Medicina e Nutrição. Todos os cursos apresentaram índices de reprovações, aprovações e trancamento. Por ser uma área bastante concorrida, surge também o quesito trancamento, uma alternativa a reprovação na matéria cursada. É importante ressaltar que dentre as aprovações houve várias tentativas, ou seja, o aluno cursou a disciplina mais de uma vez para obter sucesso. Isso corrobora o fato do esforço desses alunos em obter rendimento positivo nas disciplinas já que a eles é dado tratamento semelhante, se não o mesmo, a cada semestre. Mesma metodologia, mesmos exemplos da matéria e, em algumas circunstâncias, até as provas são iguais.

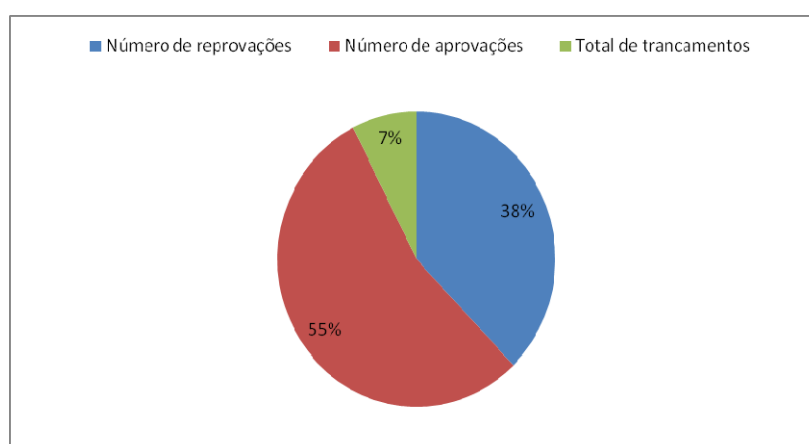


Figura 6: Resultado final em % de Bioquímica

Na Figura 6 vê-se que a disciplina Bioquímica apresentou 38% de reprovação, 55% de aprovação e 7% de trancamentos. Nela, também, é comum ter mais de uma tentativa por aluno para obter a aprovação.

A preocupação com a situação acadêmica, na UnB, de alunos na área de química não é inédita e tão pouco recente como mostra o trabalho de CUNHA, TUNES e SILVA (2000). Segundo ele, instituições como a Universidade Federal de São Carlos, no período de 1971 a 1979; a Universidade de Brasília, no período de 1985 a 1992; a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Mato Grosso realizaram estudos para determinar quais

eram as principais causas de evasão dos alunos nos cursos de Química em suas diferentes habilitações. Em síntese, índices altos de evasão foram identificados, a maior parte deles, sugeridos por baixos rendimentos acadêmicos durante o curso. Ainda naquela época, medidas de caráter corretivo como revisão curricular, mudança na metodologia de ensino e implementação de um sistema eficaz de orientação acadêmica ao aluno já eram evidenciados e vistos como necessários. A pesquisa engloba todos os alunos dos cursos de Química sem entrar no mérito de ser ou não ser índio, mesmo assim, é possível perceber que mesmo para os alunos que já estão inseridos na sociedade, os não indígenas; problemas semelhantes são evidenciados durante suas trajetórias acadêmicas. O discurso do aluno evadido do curso de Química da Universidade de Brasília, por exemplo, deixa claro os maiores obstáculos vividos por eles na universidade.

“(1) o desamparo sentido na chegada ao curso e a falta de informação quanto aos procedimentos necessários ao registro e à matrícula; (2) o despreparo para lidar com as diferenças entre o segundo grau e o sistema universitário: a condução do curso, os novos professores e metodologias de ensino, as avaliações, o novo grupo, o papel de universitário assumido frente à família e aos amigos; (3) a falta de comunicação que quando existia era restrita às tarefas acadêmicas e, ainda assim, prejudicada pela má qualidade do acesso a professores, funcionários e normas administrativas; e (4) a impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes, dada a natureza formal das relações interpessoais com que se deparou”. (CUNHA et al, 2000, pag. 278-279)

As respostas ao questionário aplicado ao aluno indígena, assim como no estudo dos estudantes de Química, ajudam a perceber a visão do estudante índio.

Em síntese é possível perceber que o caráter exclusivo das monitorias é bem vindo por eles já que 100% dos alunos, que responderam o questionário, marcaram sim para a pergunta. Com relação ao nível de dificuldade da disciplina Química Básica as porcentagens foram de 46,15% para baixo e regular, somadas, e 53,85% para médio e alto somadas, tendo apenas um aluno votado em alto. Não se conclui que a disciplina é difícil nem que a disciplina é fácil. Há um equilíbrio na votação.

Com relação aos estudos individuais desses alunos, 61,5% deles disseram estudar duas horas semanais para a disciplina exclusiva.

O nível de proximidade com o professor da disciplina Química Básica pode ser considerado bom, já que as respostas, médio e alto, somadas, corresponderam a 84,6% das respostas dadas.

A proximidade com os monitores de Química do grupo indígena também obteve 84,6% das respostas para médio e alto, somadas.

Quanto ao nível de dificuldade das outras matérias de Química cursadas por eles, as respostas, médio e alto, somadas, representou 100% das respostas, sendo que nenhum aluno respondeu baixo ou regular para esta.

No que tange a existência de monitorias em outras disciplinas de Química o resultado foi de 46,15% para nunca e 38,46% para às vezes tem monitoria. Esse resultado mostra que 84,61% das respostas dadas correspondem a um resultado negativo no que diz respeito a realização de monitorias de forma constante.

Os resultados para o estudo semanal dos indígenas em outras disciplinas da área de Química mostram que houve uma pequena diminuição dos alunos que estudam duas horas por semana, 53,84%; e o aumento dos alunos que estudam de quatro ou mais de quatro horas semanais. Ambos somados representaram 46,16%. Ou seja, para as outras disciplinas esses alunos estão estudando mais. Isso pode se justificar no fato de as monitorias não serem constantes. No relacionamento mais distanciado entre professor e aluno e a manutenção de uma metodologia uniforme que “atenda” todos os alunos sem respeitar suas necessidades e especificidades.

O nível de proximidade, medido pelo número de respostas, com os professores das Químicas subsequentes é de 46,15% para médio e alto, somados, contra 84,6% para médio e alto, somados para o professor de Química Básica.

Os números para convivência, diálogo e proximidade para os monitores das Químicas pós Química Básica também não são animadores. Comparando as respostas, médio e alto, somadas, percebe-se que houve um decréscimo de 53,8% nessas respostas, o que mostra um distanciamento entre os alunos e monitores das Químicas subsequentes. O número para médio e alto, somados, nessa pergunta foi de 30,8% para médio e alto, somados, e para regular foi de 53,8%.

Para a última pergunta do questionário houve unanimidade nas respostas. Todos os alunos disseram que se houvesse monitoria de maneira exclusiva em outras disciplinas da Química os resultados de reprovações e trancamentos talvez não acontecessem, já que para eles, o resultado iria ser diferente.

Já na resposta ao questionário dos monitores percebeu-se, em resumo, que a monitoria exclusiva foi bem sucedida. Cabe ressaltar que o sucesso não precisa ser traduzido apenas em

aprovações, mas sim na tentativa de mudança da situação desses alunos com o uso de uma metodologia diferente, ousada e desafiadora e que atenda aos objetivos e metas traçados para a aprendizagem. Segundo os monitores, problemas como falta de alunos, carência de estudo e situações de desânimos foram observados ao longo do semestre. Mas no decorrer da monitoria exclusiva os alunos foram se sentindo cada vez mais autônomos no que tange as suas necessidades em aprender. Adquiriram coragem para perguntar e participavam das aulas. Os monitores disseram que a necessidade em se readaptar esteve sempre presente. Indicação de leituras extraclasse, modificação na maneira em conduzir a monitoria e uso de recursos diferentes como aulas expositivas e interativas, além de outros, foram uma constante nas aulas. A situação de improviso esteve sempre presente.

“A competência do professor é, pois, dupla: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências requeridas não se comparam àquelas que exigem a condução de uma lição planejada, até mesmo interativa.” (PERRENOUD, 2000, pag. 45)

Os monitores também estão presentes nessas discussões semanais. São, na maior parte, bolsistas do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Participam de projetos em conjunto com os alunos indígenas, tais como na Semana de Extensão e Semana Indígena. O trabalho mais próximo com os índios ajuda na manutenção de vínculos de amizade e confiança.

A monitoria de forma exclusiva teve origem nessas discussões semanais. Como participam desse grupo vários alunos, indígenas e não indígenas, de diferentes cursos; Química, Agronomia, Biologia e etc., iniciou-se o trabalho de monitorias exclusivas a eles. Um exemplo dessas foi a monitoria de Química Fundamental e Orgânica Teórica do primeiro semestre do ano de 2012.

Nessa monitoria eram três alunos monitorados. Já no início do semestre um dos alunos, da etnia Wapixana, não conseguiu comparecer a monitoria por motivos pessoais. Dos outros dois um era da etnia Wassul e o outro da etnia Suruí. O perfil desses alunos era bastante diferente. O primeiro sabia bem o português e não tinha dificuldade com a escrita e com a fala. Morava em cidade e já tinha contato com a sociedade do “branco”. O segundo falava o português com bastante sotaque, pecava no vocabulário e vinha diretamente de uma

aldeia indígena. Ao longo do semestre era possível perceber que ambos possuíam problemas e lacunas deixadas pela má qualidade da educação infantil e básica a que foram submetidos.

As monitorias possuíam horários fixos e eram obrigatórias. O programa da disciplina foi seguido, mas houve a necessidade de grande adaptação. Nem sempre havia a possibilidade de prosseguir no conteúdo. Precisaram-se, reiteradas vezes, realizar revisões de conteúdos do ensino médio tais como classificação periódica dos elementos, ligações químicas, grandezas químicas e compostos inorgânicos. As monitorias se davam de forma diferente dependendo do assunto que estivesse sendo tratado em sala de aula. Eram utilizadas, na maior parte das vezes, aulas em lousa. Em outros momentos as aulas eram de resolução de exercícios. Quando os alunos faltavam, era necessário preparar uma aula de improviso, na semana seguinte, de acordo com o próprio caderno, anotações, dos estudantes, o que dificultava a dinâmica da monitoria e abria brechas para o esquecimento de tópicos importantes. O fator tempo também era crucial. Nem sempre era possível terminar assuntos em uma aula só. Quando necessário, textos relacionados ao assunto estudado eram indicados para leitura para posterior discussão em sala. Percebia-se que na maior parte das vezes esses textos não eram lidos o que dificultava ainda mais o trabalho em sala. Isso acontecia mesmo com leituras da internet que sempre foram indicadas para facilitar o acesso desses alunos à informação. Em contrapartida esses alunos se esforçavam na medida do possível. Ficavam alegres quando entendiam o conteúdo e se sentiam incentivados a perguntar. As aulas eram sempre descontraídas o que ajudava a aumentar o interesse do aluno. Não se inibiam em responder perguntas do monitor e ajudavam bastante uns aos outros.

Desses dois alunos, um desistiu de terminar a disciplina. O outro que continuou cursando obteve êxito e passou na matéria. Ao contrário do que se possa imaginar esse aluno foi justamente o indígena aldeado. Nesse semestre houve ainda a greve dos professores da Universidade que durou 89 dias.

A resposta do professor de Química Básica também deixa claro essas ideias. O professor diz ter usado diferentes materiais didáticos em suas aulas. Leituras de textos, slides e experimentos, tudo isso para promover ao aluno uma maior intimidade com os conhecimentos científicos a partir da realidade deles. O professor também aponta problemas com a língua portuguesa, matemática e química e diz que a monitoria exclusiva foi capaz de dar a eles um “suporte teórico” eficaz. Segundo ele, essas aulas exclusivas lidam diretamente

com as particularidades e dificuldades desses estudantes e representam um grande recurso metodológico.

5- CONCLUSÕES

A partir da análise dos dados do presente trabalho chegou-se às conclusões elencadas nos parágrafos a seguir.

Apesar de ter sido observado alto índice de aprovação na disciplina de Química Básica, não se conclui que sua criação levou ao sucesso de aprendizado para as disciplinas subsequentes.

A metodologia utilizada para as disciplinas subsequentes a Química Básica foram diferentes desta o que pode ter afetado o processo de ensino e aprendizagem. As monitorias não eram constantes e o relacionamento tanto com professores quanto com monitores se dava de forma diferente.

Os professores de Química Básica conhecem a realidade do aluno indígena da Universidade de Brasília. Comparecem a reuniões semanais desses alunos, escutam seus problemas e reivindicações e propõe, em conjunto com o grupo indígena, ideias para a melhoria da realidade acadêmica.

Com isso propõe-se a criação de um sistema de monitoria exclusiva para os estudantes indígenas, com acompanhamento personalizado, como forma de inserção no ambiente acadêmico.

6- REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 08 jul. 2012. a

_____. Ministério da Justiça. **Portaria interministerial MJ/MEC N ° 559, de 16.4.91.** Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={5992FBDB-9FC7-495D-929E-B53947CBE4C1}>>. Acesso em: 16 jul. 2012. b

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.371, de 5 dezembro 1967.** Autoriza a instituição da “ Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei n. 6.001, de 19 dezembro 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 09 janeiro 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 5051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 63.223, de 06 de setembro de 1968.** Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-anexo-pe.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 5. ed., 2010.

_____. Fundação Nacional do Índio. Ministério da Justiça. **Os índios:** a chegada do europeu. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2012.

CASTANHA, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

COELHO, R. A composição da população segundo a cor no Brasil e nas diversas regiões fisiográficas e Unidades da Federação, em 1950. In: **Contribuições para o estudo da demografia do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. p. 168-197. (Estudos de estatística teórica e aplicada).

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1, 2009, Luziânia/GO. MEC, 2009. 19 p.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, Brasília, v. 24, n. 1, p.262-280, 04 set. 2000.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.), **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York : Macmillan Publishing Co.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. O. C. B. de; BRAGA, M. M. S. C. de e FRANÇA, M. S. L. M. do **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009. 179p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre a educação. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 232 p.

FUNDAÇÃO Universidade de Brasília. **Relatório da Situação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UnB 2004/1 – 2010/1**. Brasília, Janeiro de 2011.

GRUPIONI, Luis Donizeti. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D´ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB Mercado das Letras, 1995. p. 184-201.

_____. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete (Org.) “Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil” **Revista Em Aberto**. v. 20. n. 76. Brasília: INEP – MEC, fev. 2003. p.13-18.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUCIANO, G. dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

NUNES, A. I. B. L. e SILVEIRA, R. N. do. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. 191p.

PENIN, S. T. S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. S. dos; XAVIER, A. S e NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. 211p.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIANES, M. V. ; MUÑOZ, A. M. e GIMÊNEZ, M. **Competencia social: su educación y tratamiento**. Madri: Piramide, 1997. 205p.

UNIVERSIDADE de Brasília. **Convênio de Cooperação nº 001/2004 Convênio de Cooperação que entre si celebram a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Nacional do Índio**. Brasília, 16 de fevereiro de 2004.