



2123 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018)
GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: DESAFIOS E PRERROGATIVAS
Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra - UFPA - Universidade Federal do Pará

O **tema** traz aspectos metodológicos e epistemológicos de resultado de pesquisa, cujo **problema** referiu-se a educação e formação de professores indígenas no Brasil. **Objetivos** evidenciar esse processo no Brasil e no Pará. Assim, nas pesquisas teóricas e de campo, encontramos **resultados** indicando que há um número expressivo de trabalhos sobre a educação indígena denunciando a necessidade de elaboração de legislação específica e pertinaz para a educação indígena. No Pará[1], com a ação do magistério indígena itinerante, cada povo a dimensionou no horizonte de suas expectativas e negociações internas com a agência de educação do estado, mostrando o quanto a ação e a estrutura se realizam processualmente, mas, sem olvidar que há uma assimetria de poder entre os diversos atores que surgem nesse painel de análise que resultou a tese.

Palavras chaves: Educação indígena, Formação de Professores, Políticas Públicas.

[1] Apesar de investigar sobre a formação de várias etnias por meio da Escola Itinerante de formação de professores índios no Pará, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, SEDUC, os sujeitos de minha pesquisa, foram os povos indígenas da etnia *Tembé Tenetehar*, comunidade que reside na Terra Indígena Alto Rio Guamá – TIARG – localizada na Amazônia Oriental.

INTRODUÇÃO

“Tem algum Índio aqui diante dessa mesa[1]”?

Propositadamente inicio esse artigo com a expressão que ouvi de um “cidadão brasileiro”, intitulado índio, pelo senso oficial e comum, em ocasião de evento realizado pela Universidade Federal do Pará[2], que sem dúvida serviu para significativa reflexão acerca do meu objeto de estudo. O mesmo afirmou enfaticamente que “*não existem índios no Brasil*”, e sim cidadãos do enorme continente brasileiro. E que ele mesmo, e o seu parente ao lado[3] não eram índios, e ele por sua vez era um Guarani, e não índio. E continuou sua narrativa, fazendo um retrospecto histórico da descoberta do Brasil, considerando que a expressão índio, foi um enorme equívoco e confusão que se estabeleceu desde a época do “suposto” descobrimento do Brasil, por Pedro Álvares Cabral, já que o mesmo dizia estar navegando rumo às Índias e após uma tormenta acabou se desviando da rota e encontrou o Brasil aleatoriamente. Assim, o “inocente” navegador e invasor português imaginou ter chegado às Índias, por isso apelidou os aborígenes que viviam aqui a milhares de anos de “índios[4]”.

A necessária introdução desses aspectos históricos auxilia a compreender e avaliar a condição indígena na atualidade, visto já ter passado centenas de anos desde o descobrimento, ainda não se tem uma política específica para os indígenas brasileiros e sim, políticas adaptadas. De acordo com Assis (1981, p. 18), embora tenham sido reconhecidos como povos indígenas do Brasil na década de 1970, estes ainda vivem rodeados de problemas, como a questão da terra, da saúde, da falta de proteção ambiental e especialmente da educação, principal foco de nossas reflexões.

Nos estudos sobre a questão indígena pude perceber que há um grande número de reivindicações indígenas, por legislação e políticas públicas para educação, além de contradições, conflitos e etnocentrismos em torno da questão educacional indígena no que se refere à formação de professores.

Alguns autores Luciano, (2006/2007), Lopes da Silva & Ferreira (2001), constatarem que existem inúmeros impasses que ocorrem na contradição entre os direitos garantidos legal e institucionalmente que culmina na Constituição de 1988 e as realidades das escolas nas aldeias indígenas, bem como as dificuldades da implantação do projeto de educação diferenciada diante da ação homogeneizadora do Estado.

As determinações sobre as leis de educação propostas e legitimadas pelo Conselho Nacional de Educação[5] enfatizam que é necessário observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante indígena fossem assegurados, como “igualdade de oportunidades” e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição, daí a necessidade da atuação eficaz de professores formados para esse fim.

O Parecer CNE/CES 67/2003 da Educação Indígena, delimitado para o âmbito do ensino dado na Educação básica, já havia sido precedida pela Res. CNE/CEB/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Nelas não só se aponta o respeito à diversidade étnica como também postula a educação nas comunidades indígenas como área de formação e de atuação. O Parecer CNE/CP 09/01[6], no eixo que articula a formação comum e a formação específica, determina que se garantam *bpções*, a *critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos, incluindo as respectivas práticas, tais como: educação indígena* [...] e complementa que “*deve-se considerar a administração e gestão para a demanda de cursos de formação para uma habilitação plena dos professores indígenas*” (art. 5º e 6º).

Luciano (2007) nos alerta que em alguns estados, apesar do expressivo investimento realizado nas últimas décadas, por um lado, cerca de 1000 escolas indígenas não contam ainda com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades, e por outro, a formação do professor indígena ainda se faz de forma intermitente e com qualidade questionável. Em que pesem todos estes esforços, o maior desafio consiste na formação inicial de professores indígenas no Magistério Específico e Licenciaturas Interculturais para oferta de educação básica no interior das terras indígenas. Para tanto, é necessário que as escolas tenham professores qualificados de suas próprias etnias. Ou seja, que estejam aptos ao que afirma Luciano (2007 p. 12), que “*a educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilingue/multilingue*”.

Neste sentido, a análise de outros trabalhos acadêmico-científicos e suas trajetórias metodológicas permitiram apontar as possíveis contradições que envolvem a temática da educação e formação de professores no contexto indígena ao mesmo tempo em que apontam caminhos alternativos à sua superação.

Os diversos tutores da educação indígena

Para visualizar o modelo de escola indígena contexto atual é preciso conhecer os mecanismos a que antecederam. Entretanto compreendemos que é desnecessário retomar neste ensaio o envolvimento histórico Jesuítico na escolarização dos índios brasileiros, visto que nosso interesse se dá a partir da formação específica de professores indígenas, fato que não ocorreu no passado.

Neste sentido pautamos nossa discussão a partir de estudos que puderam constatar informações mais recentes, Salatiel (2010), e as informações sobre a atuação dos órgãos indigenistas que foram criados para garantir direitos aos índios. Dentre eles o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) fundado em 20 de junho de 1910 por meio do decreto nº 8.072, cuja direção ficou a cargo de Cândido Mariano da Silva Rondon, militar e sertanista descendente de índios, mais conhecido como marechal Rondon.

À frente do SPI, Rondon mudou a forma de tratamento dos índios, que antes eram considerados um entrave para o desenvolvimento da nação. Para sua proteção foram feitas as primeiras demarcações de terra. A partir do SPI, houve a instauração de reservas como o Parque do Xingu, primeiro território indígena criado pelo governo, em 1961. No entanto, mesmo com um órgão responsável para proteger os índios, suas ações no campo da educação eram quase inexistentes; a educação escolar indígena ou não existia ou funcionava precariamente por iniciativas de alguns grupos não oficiais. No ano de 1967, o SPI foi extinto por causa de denúncias de irregularidades administrativas, e no mesmo ano, a partir da Lei Nº 5.371, de Dezembro de 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a ela competia demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas. À Fundação cabia a responsabilidade de defender as comunidades indígenas; de despertar o interesse da sociedade nacional pelos índios e suas causas; e de gerir o seu patrimônio e fiscalizar suas terras, impedindo ações predatórias de garimpeiros, posseiros, madeireiros e quaisquer outras que ocorressem dentro de seus limites e que representasse um risco à vida e à preservação desses povos. Nesse período, cabia também a Funai promover a educação básica aos índios.

Dados de pesquisa etnográfica de Souza, (2001) informam que durante anos a Funai foi o órgão responsável pela educação das populações indígenas, entretanto seu grande problema era a desorganização, pois não haviam informações sistematizadas e detalhadas sobre a educação de muitos grupos indígenas[7], ao seu ver a relação índio-educação parecia ainda seguir um modelo assistencialista, sem discussão de propostas. Neste contexto, os professores vivenciavam o dia-a-dia das dificuldades, pois se ressentiam do isolamento em relação a sua coordenação, o que dificultava a adequação dos trabalhos, principalmente no momento em que se iniciava um processo. A formação dos professores limitava-se a dois cursos preparatórios, e mesmo assim sentiam uma série de dificuldades e deficiências em relação à própria capacitação.

Quase sempre faltava material de apoio que subsidiasse o trabalho em campo e o contato direto com os índios. As informações sistematizadas, que fossem gerais, culturais ou linguísticas que recebiam eram mínimas. O que sabiam era aprendido na própria aldeia, e segundo dados etnográficos de Souza, esses professores deixavam transparecer a falta de conhecimento sobre propostas de adequações do modelo educacional à realidade indígena.

Como nos informa Lima & Hoffmann (2004), a Funai, teoricamente orientada para uma educação bilingue calcada no modelo *do Summer Institute of Linguistics*[8], passa ser questionada quanto a sua eficácia na condução do processo de educação de povos indígenas, assim, ao longo das décadas de 1980 e 1990, ONGs fundadas por antropólogos, o Conselho Indigenista Missionário, órgão assessor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e outros órgãos passaram a contestar a ação educativa da Funai e das missões tradicionais, propondo modelos alternativos de escolarização. Essas novas proposições integraram o leque mais abrangente da crítica à tutela de Estado, em especial na área da educação escolar indígena, enquanto monopólio tutelar da Funai.

Neste contexto, através de decreto da presidência da República (n.26/91), houve a transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em terras indígenas do órgão indigenista para o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as secretarias estaduais de educação, responsável pelas alterações ocorridas neste setor. Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então "monitores bilingues" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerra-se, assim, um ciclo, marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas no atendimento das necessidades educacionais indígenas (GRUPIONI, 2010).

As políticas educacionais voltadas à escolarização diferenciada

O MEC, ao tomar para si a responsabilidade de coordenar as ações educacionais em terras indígenas, definiu oficialmente os parâmetros de uma política nacional para essa modalidade de educação no sentido de orientar a atuação das diversas agências. Assim, em 1993, foi lançado o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que estabelece como princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem. O referido documento foi pautado em experiências inovadoras levadas a cabo por organizações não-governamentais que atuam junto a diferentes povos indígenas e por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que atuam na educação indígena, além de representantes de professores indígenas. Foram dessas experiências, que nasceram num contexto de se construir alternativas de autonomia para os povos indígenas frente à política integracionista do Estado, que geraram um modelo de formação próprio para os professores indígenas, de modo a habilitá-los para assumirem a docência e a gestão de suas escolas, que, por sua vez, foi encampado pelo MEC como proposta a ser disseminada em todo o país (GRUPIONI, 2010).

Grupioni (1997) por meio de seus estudos e participação na construção de políticas afirmativas para educação indígena informa que um novo documento começou a chegar às escolas indígenas de todo o país: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento indutor e orientador de novas práticas, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilingue e diferenciada, quer através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etnoconhecimentos com conhecimentos universais selecionados.

Num campo que se caracteriza por uma plêiade de concepções e práticas diferentes, o documento conhecido pela sigla RCNEI conseguiu reunir e sistematizar um mínimo de consenso, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas.

No mesmo sentido, em 09 de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação, também conhecido pela sigla PNE. Este apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Na primeira parte faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido à oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo.

O Plano Nacional de Educação define objetivo e metas, tais como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, dando a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para tanto, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingue e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

Noutro sentido o Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a

criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União em colaboração com os Estados devem equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como serão adaptados os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribui ainda aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

A formação de professores indígenas

Nossa proposta de estudo embora nos remetesse a investigação mais específica sobre a formação de professores indígenas no Pará, exigiu estudos aprofundados sobre as diversas variáveis que envolvem tal proposição, neste sentido, não caberia neste ensaio nos retermos apenas a este questionamento, visto que outros conhecimentos foram igualmente necessários para a construção e aprofundamento de argumentações e respostas, que implicaram na elaboração da tese. Para esse desafio, tomamos outros estudos de Grupioni (1997) como referência para nos auxiliar nesta investida, pois ele nos faz refletir ao afirmar que um dos grandes desafios dos órgãos especializados é a criação da categoria "*professor indígena*" dentro dos sistemas de ensino.

Trata-se não só de encontrar um lugar funcional para esses professores, como de ter que enfrentar questões extremamente complexas como concursos públicos diferenciados, planos de cargos e salários específicos, continuidade da formação, etc. Aí é que se cria um impasse ainda não equacionado, pois os sistemas, de modo geral, encontram-se extremamente despreparados para enfrentar a gestão dessa modalidade de ensino, com pessoal pouco qualificado, poucos recursos financeiros e falta de compreensão e vontade política dos atuais dirigentes (GRUPIONI 1997, p. 127).

De maneira geral, segundo o autor, os professores indígenas não têm encontrado formação adequada para enfrentar a empreitada de repensar a instituição escolar, com vistas a dar efetividade à proposta de uma escola "verdadeiramente" indígena. Inseridos no sistema, assumem cada vez mais o papel de funcionários dos governos estaduais do que propriamente o de agentes em suas comunidades. A proliferação dos cursos de formação de professores indígenas sob responsabilidade exclusiva dos sistemas de ensino tem ensejado a necessidade de uma avaliação criteriosa a respeito da natureza da formação que vem sendo oferecida aos professores indígenas por meio de cursos de formação em nível médio e agora também em nível superior.

Ao contrário do que ocorria nos programas das ONGs, com práticas de longas durações, os cursos na atualidade estruturaram-se em tempos curtos, de quatro a cinco anos, ou quando não, dura tempo demais como aconteceu com os alunos indígenas da Escola Itinerante e o magistério indígena no Pará, cujo curso que deveria terminar em quatro anos, em algumas etnias durou dez anos. Além do mais, os momentos presenciais dessa formação, quase toda ela em serviço e em contextos pluriétnicos, se desenvolvem com uma empobrecida grade curricular, inspirada cada vez menos na história, na cultura e na especificidade dos grupos envolvidos. Contando com número crescente de formadores oriundos das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, esses programas vão perdendo densidade antropológica e linguística em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente, como afirma Grupioni (1997, p. 28).

Por outro lado, conforme o mesmo autor, tem havido pouco engajamento na tarefa de propiciar aos professores indígenas a oportunidade de pensar coletivamente um projeto específico e próprio de escola, "(...) *é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída*" [9] que permita sair de uma genérica escola indígena, que tem se pautado antes de tudo pela baixa qualidade do ensino oferecido, para uma escola que se pautar pelas demandas e projetos de futuro das respectivas comunidades indígenas (p.30)[10].

Neste sentido, o quadro se torna cada vez mais burocratizado em relação às práticas de formação de professores indígenas, sem contar com o engessamento da instituição escolar. Na opinião de Grupioni, talvez a proposição de retomada da discussão sobre um sistema próprio para a educação indígena, ainda que pautado por interesses não tão nobres, possa representar uma oportunidade para retomar velhas indagações a respeito do sentido da escola em terras indígenas, aprofundando a discussão sobre os rumos da política nacional de educação escolar indígena no país.

Para compreender esse implicado enredo no Brasil, tomei algumas reflexões de Grupioni (2008)[11] por meio de sua pesquisa realizada no ano de 2008[12], que contém informações sobre sua trajetória de envolvimento com os aspectos indígenas, especialmente os que se referem a educação. A leitura de Grupioni demonstrou quão penoso e árduo tem sido o caminho da construção desse conhecimento, já que se lida com situações que fogem ao habitual comodismo em que se vive urbanamente, e para ir ao encontro desses sujeitos e investigá-los, via de regra é necessário abrir mão de certos confortos aos quais estamos habituados, é, sobretudo adentrar territórios etnocêntricos dos quais sequer conhecemos a mínima parte. Entretanto, o autor nos estimulou a prosseguir, possibilitando a reflexão de que o desafio dessa educação diferenciada depende do labor de muitas mãos.

A escolha dos referenciais adotados para a elaboração deste ensaio, especialmente Grupioni (2008), se dá em função de que as propostas neles contidas são as que de certa forma mais se aproximaram do nosso objeto de estudo. Como o levantamento de referenciais teóricos, que é sem dúvida o primeiro e mais importante passo para a construção de uma pesquisa, muitos deles, além de abrir um leque de informações contribuíram de forma indiscutível para a idealização e construção de nossa trajetória metodológica.

Por meio dos dados etnográficos Grupioni (2008), tenta compreender como foi possível ao Estado brasileiro, após décadas tentando criar um modelo integrador para a educação indígena, ter assumido em anos recentes, a proposta de uma educação diferenciada. Nesta trajetória metodológica a autor estuda todo o processo evidenciando argumentos, e discursos que foram construídos, bem como as propostas de política pública que foram postas em prática. Sua hipótese foi a de que o Estado assumiu esse discurso por meio de elaboração de política pública, para consolidar o direito dos índios, em razão das crescentes reivindicações e dos constantes movimentos indígenas e indigenistas, legitimando práticas educativas alternativas que eram executadas, mesmo que "*gestadas fora e contra a gestão do próprio Estado*" (p.20).

O segundo passo consistiu no levantamento da produção acadêmica que trata do processo em questão evidenciando como esse tema encontrou acolhida na universidade nos últimos tempos e conclui a partir desse levantamento que, conjunto dessa produção acadêmica aponta para o fato de que a educação diferenciada e o direito à diferença - ainda que entendidos de formas muito variadas - são hoje questões centrais na agenda do movimento indígena e das políticas públicas do Brasil. Embora com abordagens distintas, ora denunciando o "caráter exógeno" da escola em contexto indígena, ora realçando sua apropriação como "instituição nativa" por parte de algumas comunidades indígenas. Segundo o mesmo, essa produção acadêmica tem revelado que o projeto dessa educação diferenciada sofre ainda vários tipos de constrangimentos (GRUPIONI, 2008, p. 30).

Analisando esses aspectos, encontramos subsídios nos cinco capítulos que compõe seu trabalho, cada um deles com apontamentos fundamentais para construção de novos saberes. A primeira tomada metodológica é a busca de dados sobre a configuração da proposição da educação diferenciada como direito dos grupos indígenas a partir dos anos de 1990; e posteriormente analisa a legislação nacional e internacional.

Os textos estudados auxiliaram por elencar leis, normas, declarações e convenções de âmbito nacional e internacional, como a Constituição de 1988, um marco jurídico para as relações entre os grupos indígenas o Estado e a sociedade nacional e ao mesmo tempo mostraram as fragilidades do discurso institucional para a educação diferenciada no Brasil.

O referencial teórico sobre formação de professores indígenas, Grupioni, (2008), além das bases teóricas busca bases empíricas por meio de narrativas dos professores investigados. O modelo ilustra de forma coerente, o que os fragmentos de vida desses professores, têm para comprovar, ou seja, de que ser professor indígena nesse país, e no momento atual em que o mundo está inserido em profundas transformações tecnológicas,

ainda é um grande desafio, grande não no sentido de que estes não tenham competência para serem professores. "ensinadores" das novas gerações de alunos, mas que tenham competência para enfrentar o maior de todos os desafios que é a perda de sua identidade, em função da imposição da cultura de outros sujeitos hegemonicamente estabelecidos no contexto social.

Isso nos faz refletir sobre o perigo da possibilidade de um novo e disfarçado modelo de "colonização", e até que ponto tem se reiterado esforços no sentido de, de fato garantir a autonomia dos indígenas, ao mesmo tempo inseri-los no contexto global, cheio de exigências e desafios, para que possam não apenas ser um cidadão a mais no mundo, mas acima de tudo cidadãos do mundo civilizado sem perder aspectos de sua origem e cultura;

É importante a gente pesquisar na nossa cultura e depois incluir no nosso projeto político pedagógico para poder fazer o ensino diferenciado. Se a gente coloca na escola, a gente valoriza e reforça. E, se faz isso, é a gente fazendo diferente, é porque na prática é diferente. Se a gente valoriza nossa cultura, então nossa educação é diferente. Isso é importante assim com ter professor Guarani na escola Guarani, para fortalecer a nossa língua e a nossa cultura Guarani. Para não enfraquecermos com a cultura Juruá. [João Lira Guarani]. (Cf. GRUPIONI, 2008, p. 191)

A tentativa, antes de aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la aos modos que lhes satisfaça em ambos os sentidos, saberes de branco conjugado a saberes de índios, os índios a tem tentado ressignificá-la, dando a ela um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo "de fora", "dos brancos". Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato. Longe de ser uma adesão ao modelo nacional, é, neste sentido, sem dúvida, uma estratégia de resistência (LOPES DA SILVA & FERREIRA, 2011a, p. 161).

Não tem como negar que os diversos cursos de formação de professores indígenas, têm '*propiciado arenas importantes de produção de enunciados de pertencimento étnico e de diferença cultural*' (Idem, p.203). Por isso, tal quais os autores, nossa intenção foi antes de tudo, entender as especificidades destes contextos, mesclados de igualdades e diferenças, e buscar entender as reflexões que priorizam as ideologias dos professores indígenas sobre estas e tantas outras questões a serem discutidas.

A experiência pioneira no Pará

Neste espaço conjecturo a princípio sobre a sociodiversidade indígena e a experiência de formação de professores indígenas no Pará, por meio do Magistério Indígena, desenvolvido pela Secretaria de Educação a chamada Escola Itinerante. Os estudos que realizei apontaram que a ação do magistério indígena, por esses horizontes etnicamente referenciados, e que cada povo a dimensionou no horizonte de suas expectativas e suas negociações internas com a agência de educação do estado e assim sendo, concluiu-se que a mesma "não foi boa, nem ruim", "não foi isto nem aquilo", e com este resultado, foi possível perceber o quanto ação e estrutura se realizaram processualmente (e dialeticamente) sem dicotomias (totalizantes) do tipo opressor e oprimido, mas não se pode olvidar, com esta afirmação, a assimetria de poder que há entre os diversos atores que surgem no painel de análise que resultou uma tese.

O estudo revelou que há ações do movimento indígena indo no sentido de reivindicar outros parâmetros pedagógicos com que possam licenciar seus professores, para que estes venham assumir suas escolas, e isso nos deu claras indicações de que eles não estão alheios aos processos que lhes dizem respeito, nem aquém de uma postura participativa e consciente, mesmo não havendo repercussão na arena institucional das demandas locais do movimento. O direito efetivado por educação diferenciada e formação de professores no plano nacional, que se consolida como um complexo campo de normatizações e diretrizes, ao incidir localmente, sofre distorções nos diversos níveis em que ele se realiza, através da chamada "Escola Itinerante", pois, pedagogicamente no currículo ela reproduz o modelo conteudista e seriado (da escola do não índio) por não atentar às necessidades específicas dos professores indígenas, no que tange ao que de fato esses povos querem e pretendem com a instituição escola dentro de seus limites.

No plano institucional se dão distorções devido à própria natureza da agência de educação do estado que, sobretudo no plano das decisões políticas, interpõe à educação escolar indígena uma lógica otimizadora e padronizadora em que se declina o significado das filigranas étnicas da educação indígena. No entanto, cabe dizer que, mesmo na contramão de todas as situações de como a Escola Itinerante se realizou para os diversos atores que a ela assomaram durante seu período de atividades, essa experiência titulou 242 professores indígenas, de 40 etnias, número deveras modesto, no entanto, significativo do ponto de vista do que se pôde fazer, levando em consideração o modo como fez e para quem fez. Entretanto, não se podem olvidar as contribuições dos professores formadores do magistério. Apesar de todos os entraves, o papel que protagonizaram é histórico. Situa-se no primeiro grande movimento de escolarização formal para indígenas empreendido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Entre os *Tembé Tenetehar*, sujeitos da minha pesquisa, alunos da Escola Itinerante, seus processos educativos próprios, étnicos, de (re)conhecimento, foi ao encontro de (re)definições sobre a natureza dinâmica da cultura que se transforma perenemente nas fronteiras étnicas, mesmo que modificando seu conteúdo cultural, e isto porque, a estes indígenas da etnia *Tembé*, verificou-se sua percepção de (re)encontro^[13] para (re)inventar sua identidade. Mesmo sendo já reconhecidos enquanto indígenas, ainda negociam seu processo de contato, na sua identificação e apropriação territorial nos contextos da Terra Indígena Alto Rio Guamá.

Percebeu-se claramente, por meio desta experiência, que existe uma pedagogia *Tembé*, e ela se realiza como processo de (re)encontro com a própria cultura através de um movimento fraterno de encontro com seu próprio grupo para se (re)apropriar de sua identidade. Assim, além da análise sobre os processos institucionais e posturas interculturais da agência de educação do estado do Pará, este estudo traz uma nova contribuição ao campo da educação escolar indígena ao mostrar o desdobramento dos processos culturais do grupo indígena *Tembé* no espaço escolar, e na sala de aula. A tese retratou posturas e dinâmicas culturais que se processam no cotidiano dos grupos indígenas. E as teias de sentido vão se formando e sendo captadas no modo de ser de cada grupo étnico, mostrando que uma educação indígena está intimamente absorvida na cultura, e em consonância às necessidades do grupo, essa educação do cotidiano precede e sucede qualquer educação escolarizada no caso dos indígenas, pois revelam a própria natureza de sua cultura e sociedade.

(IN)CONCLUSÕES

Digo (in)conclusões, lembrando que a questão da escolarização indígena é ainda um vasto campo de exploração e que longe estamos de alcançar respostas conclusivas. Para este ensaio tentei organizar uma finalização levando em conta os dados epistêmicos e em especial a experiência no Estado do Pará, com a pesquisa realizada no âmbito da Secretaria de Educação do Estado e a experiência de formação de professores indígenas, pela Escola Itinerante, por meio do magistério indígena^[14]. As reflexões anteriores, nesse sentido, vêm somar a análise feita sobre a formação no Pará e ao panorama em torno das outras experiências de formação de povos indígenas no Brasil.

Não se pode desconsiderar, no entanto, as diversas experiências, umas pioneiras, outras nem tanto, que tem sido desenvolvida nas últimas décadas no Brasil através dos movimentos indígenas e a iniciativa de algumas universidades para a formação de professores indígenas por meio das licenciaturas interculturais. Há um leque de teorizações que podem ser investigados na literatura aqui apresentada e na composição teórica da tese concluída^[15].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ASSIS, Eneida Corrêa. *Escola indígena, uma "frente ideológica"?* (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 1981

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil* (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2008.

_____. *A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação* Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997.

_____. *Educação Escolar Indígena*. (2010). Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/galibi-marwono/1722>. Acesso em 28 de Abril de 2011, às 14h03min

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. (orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Contracapa Livraria: Rio de Janeiro, 2004.

LUCIANO, Gersm José dos Santos. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil* Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2007.

LOPES DA SILVA, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995

LOPES DA SILVA Aracy, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena na escola*. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001a.

SALATIEL, José Renato. Políticas de proteção completam um século no Brasil. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/atualidades/politica-de-protecao-ao-indio>. Acesso em 03 de Maio de 2011, às 13h23min.

_____. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001b

SOUZA, Cássio Noronha Inglez de. *Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire*. In ____ Antropologia, História e Educação: A questão indígena na escola. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

[1] Expressão de Almires Teguará Guarani, indígena graduado e Mestre em direito pela UFPA, na ocasião aluno do Programa de Pós-graduação em Antropologia.

[2] II Encontro de produções de pesquisas indígenas, indigenistas e do campo, VIII Tapiri Pedagógico realizado em Abril de 2011, pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

[3] Referia-se a Kôkôixumti Tembê, conhecido como Wendel Tembê, coordenador pedagógico da escola de aldeia no Município de Paragominas, no alto Rio Guamá no Pará.

[4] Vale lembrar que a expressão "índios" ainda na atualidade é carregada de preconceitos.

[5] CNE (Parecer n.º: CNE/CES 67/2003). Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 23 de Abril de 2018.

[6] Parecer CNE/CP 09/01. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 30 de Abril de 2018, às 12:40

[7] Apesar de o autor referir-se de forma geral a atuação da Funai na educação indígena, a delimitação de sua pesquisa foi com povos Kayapó-Gorotire. População indígena classificada entre os Jê do Norte, que vivem nos Municípios de Cumarú e Redenção do Pará.

[8] Organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, com a atuação de monitores bilíngues usando um método de descrição de línguas indígenas, muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta.

[9] Documento final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 1996. Disponível em: <http://www.bibliaspa.com.br>. Acesso em 01 de Maio de 2011, às 00h08min.

[10] Neste sentido Almires Teguará Guarani, (*op. cit.*) indagou: *Onde fica a pedagogia Tembê? Onde fica a pedagogia Guarani?* E afirmou ao mesmo tempo: *"o homem branco não está preocupado se há uma pedagogia própria de cada povo indígena, há uma imposição da pedagogia do branco"*.

[11] A preferência pelos estudos desse autor se justifica em função de ser dentre os demais, o que descreve de forma mais detalhada a escolarização e formação de professores indígenas no Brasil, sendo portanto pertinente a construção de nosso estudo.

[12] Maiores informações em (GRUPIONI, 2008).

[13] Durante o curso de Magistério Indígena houve o reencontro dos Tembê do Guamá com outro grupo Tembê do Gurupi. Os indígenas do Guamá perceberam no reencontro com os do Gurupi, que haviam perdido muito de sua cultura e de sua língua. A partir desse momento tem havido um movimento permanente de reavivamento e resgate de sua cultura original.

[14] Informo que muitos dos alunos indígenas, alvos de nossa pesquisa, que foram discentes do magistério da Escola Itinerante de formação de professores índios da SEDUC/PA, concluíram em 2015 a Licenciatura intercultural indígena ofertada pioneiramente em Belém pela Universidade do Estado do Pará.

[15] Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8351>