



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11291 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

ESCOLA INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Kelson Oliveira da Rocha - UEA-PPGED- Universidade do Estado do Amazonas

Jocelena Gois Leão - UEA-PPGED- Universidade do Estado do Amazonas

Célia Aparecida Bettiol - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ESCOLA INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Introdução

A Educação Escolar Indígena apresenta um histórico de grandes desafios em meio a uma trajetória de lutas travadas pelos mais diversos atores frente ao Estado, que corroboraram para que seja garantida uma educação emancipatória, de qualidade, diferenciada, específica, intercultural, bilingue/multilíngue e comunitária como direito dos povos indígenas. Essas lutas se intensificam ao final do século XX por meio de movimentos indígenas e de grupos de apoio da sociedade civil para reivindicar diferentes demandas educacionais.

Diferentes estratégias foram criadas para a “domesticação” e “integração” dos povos indígenas ao longo dos quase cinco séculos que sucederam a chegada dos colonizadores portugueses. Os jesuítas foram os primeiros a adaptar um modelo de escola com o viés de catequização dos indígenas. Criaram-se internatos em diferentes localidades do país para retirarem os indígenas de suas comunidades e, por meio da evangelização, convertê-los à cultura europeia.

Ao perceber a ineficiência desse modelo, foram construídas escolas nas comunidades para dar início ao que Grupioni (2006) denomina de *bilinguismo de transição*: alfabetizar os indígenas em sua língua de origem e inserir a língua portuguesa aos poucos, até essa ser a única língua falada. Durante quase todo o período colonial estes foram os modelos dominantes de “educação” para os povos indígenas.

O fim do século XX é marcado pelo protagonismo dos povos indígenas e suas reivindicações face ao Estado, sobretudo no que tange à educação escolar, e surgem em resposta a antigos problemas, dentre eles, a necessidade de alguns indígenas terem que se mudar para outras comunidades, ou até mesmo para grandes centros urbanos, a fim de concluírem a educação básica. Essas reivindicações passam a ganhar destaque e são firmadas na Constituição cidadã de 1988 e em outros documentos posteriores.

Na mesma época, inicia-se o debate para formar profissionais específicos em cursos de nível médio e superior, capazes de atuar em escolas. Grupioni (2006, p. 47) destaca que “[...] a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e de construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo”.

No entanto, apesar dos direitos garantidos na legislação, ainda há muitos desafios a serem superados para consolidá-los, de forma que, a questão problema que nos guia neste trabalho é: Como os documentos legais articulam a formação de professores indígenas à educação escolar indígena?

O presente resumo expandido é o resultado parcial de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é compreender a formação de professores indígenas no contexto da educação escolar indígena. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, conforme nos apresenta Maria Oliveira (2007). Como referencial teórico, apoiamo-nos nas literaturas de autores como Grupioni (2006), Ferreira (2001), Maher (2006) e outros, bem como na legislação brasileira sobre a educação escolar indígena.

Educação Indígena e Educação Escolar indígena

Inicialmente, é importante diferenciar os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Meliá (1979) destaca que o primeiro está relacionado com a educação tradicional dos povos indígenas desenvolvida no convívio com a comunidade e com seus membros, uma educação que ocorre por toda a vida dos indígenas e está diretamente ligada ao *ethos* de cada povo, sendo, portanto, específica na sua forma de se relacionar com o mundo, com a natureza e seu território. Essa educação também se articula à organização própria de cada povo a partir de suas cosmovisões; já o segundo, está relacionado a duas vertentes históricas: a primeira se inicia logo após a chegada dos colonizadores europeus em 1500 com a negação e imposição cultural (FERREIRA, 2001) e aniquilação dos povos que aqui viviam, e a segunda se inicia por volta de 1970, apresenta uma maior autonomia na criação de uma proposta alternativa e diferenciada das escolas pautada numa perspectiva emancipatória dos povos indígenas.

Nesse processo, muitos povos perderam suas línguas, outros ficaram com poucos

falantes e, atualmente, temos vários povos onde só os mais velhos são fluentes na língua materna. Segundo Grupioni (2006), até a chegada dos colonizadores ao Brasil, a população indígena apresentava aproximadamente 6 milhões de pessoas. Atualmente, conforme os dados do IBGE, a população indígena no Brasil é de aproximadamente 900.000 pessoas pertencentes a cerca de 220 povos falando em torno 180 línguas e dialetos diferentes. Muitas dessas línguas correm o risco de extinção por apresentarem pouquíssimos falantes.

Vários povos estão em processo de revitalização, de documentação da língua a partir dos seus falantes, como é o caso do povo Munduruku, tratado na pesquisa de Mestrado “Os últimos falantes da língua Munduruku do Amazonas: *habitus*, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo” defendida no ano de 2017 pelo indígena Ytanajé Coelho Cardoso. Outros povos do Amazonas estão igualmente nesse processo, como os Kokama, mostrados na Tese de Doutorado da Dra. Altacy Correa Rubim “O reordenamento político e cultural do povo kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru (2016).

Sendo assim, a questão linguística tem ocupado um importante lugar nas discussões travadas hoje nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas, conforme cita a Constituição Federal em seu art. 210, § 2º; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) no art. 32, § 3º e art. 78, I; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como um de seus princípios e na Resolução 01/2015 em seus art. 2, II como um dos princípios da Formação de Professores Indígenas.

Políticas indigenistas e documentos legais

Com a chegada do século XX, uma maior articulação entre os indígenas e o Estado começa a se estabelecer. No ano de 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI que assume além da tutela, os processos de ensino escolar e preservação das terras dos povos indígenas. O SPI se apresenta incongruente ao adquirir essas responsabilidades, pois passam a retirar destes os seus direitos e servindo principalmente ao Estado como forma de integração e extinção dos povos indígenas no Brasil.

No ano de 1967 é criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI por meio da Lei nº 5.371 que, com a extinção do SPI, passa a ser responsável pela educação escolar dos indígenas. Mesmo sendo um novo órgão, alguns dos velhos hábitos continuaram, entre eles, o processo de integração dos povos indígenas por meio dos modelos religiosos para atingir esse objetivo. O *Summer Institute of Linguistic* – SIL foi uma instituição de grande protagonismo na gestão da FUNAI, logo após a sua chegada ao Brasil com a proposta de alfabetizar os indígenas como parte do processo de evangelização.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por mudanças significativas promovidas por diferentes mobilizações indígenas e não-indígenas reivindicando junto ao Estado formas de democratizar a educação. Nas Constituições anteriores à de 1988, a

preocupação com os indígenas era apenas para que abdicassem de suas culturas e fossem integrados à sociedade nacional. Como apresentado por Meneses *et al* (2021, p. 2) com a Constituição Cidadã de 1988, “[...] os povos indígenas passaram ter seus direitos assegurados, assim com o reconhecimento identitário de cada povo. A CF/88 não só reconhece as questões identitárias, como preconiza o direito à educação escolar específica e diferenciada de acordo com os próprios processos educacionais de cada etnia”.

Em 1991, o Ministério da Educação assume a responsabilidade de regulamentação e definição das políticas públicas educacionais destinadas aos povos indígenas por meio do Decreto nº26 de 4 de fevereiro de 1991, retirando, assim, essa responsabilidade da FUNAI. Segundo o documento, essas ações “serão desenvolvidas pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (art. 1º).

No ano de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) destacando que os “Sistema de ensino da União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (art. 78). Também é recomendado a definição de programas educacionais com a finalidade de recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências. O documento não coloca ênfase na formação de professores indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas publicado em 1998 destaca os princípios para as escolas indígenas, explicitando que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. [...] A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 34)

No ano seguinte é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena pela Resolução CNE/CEB nº 3/99 com base no Parecer nº 14/99. Este documento auxilia no funcionamento das escolas, fixando diretrizes específicas e criando a categoria Escola Indígena com normas e ordenamento jurídico próprio.

O debate sobre a Educação Escolar Indígena é também tema no cenário internacional. Um desses exemplos é o anexo LXXII do Decreto nº10.088 que promulga a 169ª Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os povos indígenas e tribais de junho

de 1989. O referido documento trata sobre a obrigação dos governos em reconhecer e proteger as práticas culturais e sociais dos povos indígenas. Mais recentemente, temos a elaboração do Plano de Ação Global para a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032). No Brasil, há uma organização em andamento pela Rede de pesquisadores indígenas e não indígenas que tem envidado esforços coletivos para organizar um plano de ação durante a década, cujo lema “Nada para nós, sem nós” evidencia o protagonismo dos povos indígenas nessas articulações.

Escolas indígenas e professores indígenas: uma articulação necessária

A legislação brasileira específica para essa formação se fundamenta em uma maior autonomia e reconhecimento aos processos de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas, rompendo com a perspectiva integracionista e pautando-se numa perspectiva intercultural. Maher (2006, p.35) destaca que “uma escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades”. Entendemos que esse é, atualmente, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena.

Em nossa análise, essa assertiva mobiliza diferentes ações para a formação de um magistério indígena, pois a consolidação da escola indígena comunitária, bilingue e/ou multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, depende de professores que conheçam suas culturas, seus modos próprios de aprendizagem e de bem viver em seus territórios. São esses que muitas vezes estão à frente dos debates entre a comunidade indígena e a sociedade envolvente, rompendo com um hábito que, por décadas, foi de responsabilidade de não indígenas.

Para D’ Angelis (2012, p. 139), a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores “[...] Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação”. Ou seja, é essencial conhecer a cultura do seu povo, saberes tradicionais e garantir aos alunos, tanto o conhecimento sobre seu próprio povo, quanto as demais sociedades, indígenas e sociedade nacional.

Inicialmente, foram criados os Magistérios Indígenas em vários Estados da Federação, porém, logo foi identificada a falta de professores indígenas para atuarem nos demais níveis da Educação Básica, visto que o magistério de nível médio só habilita os professores a atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As iniciativas para a criação das licenciaturas interculturais têm seus primeiros passos no começo do século XXI, atendendo demandas para formação da equipe técnica para as escolas indígenas.

Ações e projetos do Ministério da Educação corroboram para a criação dessas licenciaturas em várias universidades do país. Por intermédio da Secretaria de Educação

Superior – SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, é criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas – PROLIND, por meio do edital nº 5, de 29 de junho de 2005. O PROLIND é um projeto que visa apoiar a formação de professores em nível superior para atuarem em escolas indígenas de suas comunidades na educação básica.

Em janeiro de 2015 é publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando regulamentar programas e cursos para formação inicial e continuada para professores indígenas. Segundo o documento:

Art. 4º A formação de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Esses cursos ocorrem de diferentes formas e, normalmente, acontecem no período de férias do ano letivo com diferentes experiências. O documento destaca que os currículos para essa formação “podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimentos, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 2015, art. 12).

Atualmente, acompanhamos pelos relatos das instituições e pelas mídias a dificuldade para a realização desses cursos, quando tantos direitos dos povos indígenas têm sido retirados ou sofrido retrocessos.

Entendemos que as discussões e políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas não podem e nem devem ignorar as questões inerentes às escolas indígenas, sejam elas os desafios no que concerne à questão curricular ou à própria forma de organização. Desta forma, nossos estudos corroboram com a assertiva de Maher (2006) de que, para a consolidação da educação escolar indígena, há que se fomentar políticas para a formação de professores indígenas. E esse é um desafio também para as instituições formadoras que esperamos abordar em outro texto.

Considerações Finais

Retomando a problemática anunciada neste trabalho, podemos afirmar que a formação do professor indígena é fundamental para a efetivação de educação escolar indígena pautada na diversidade, identidade e autonomia indígena.

A pesquisa nos mostrou que a legislação para a educação escolar indígena avançou em

passos significativos. Nos últimos 30 anos várias políticas em âmbito nacional e internacional somam para o assunto aqui abordado, mas muito ainda permanece como desafio a ser superado.

A educação escolar indígena continua sendo pauta de debates, pois é necessária a efetivação do direito conquistado. A formação de professores indígenas é igualmente necessária para que à frente das escolas indígenas, eles possam fazer a diferença na educação de acordo com o projeto societário de cada povo.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígenas. Formação de Professores Indígenas. Desafios.

Referências

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Educação Indígena no Brasil. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.

_____. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e Desporto, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. 1999

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Ministério da Educação e do Desporto, 2015.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. Os últimos falantes da língua munduruku do Amazonas: habitus, Dialogismo e invenção cultural no campo discursivo. Dissertação de Mestrado. 184 fls. Manaus/AM. UEA, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. In: D'ANGELLIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. A educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: Antropologia História e Educação. Aracy L. da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira (orgs.). São Paulo, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, P. 11-37. 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, P. 39-68. 2006.

OLIVEIRA. Maria (2007)

MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENESES, Reinaldo Oliveira. SILVA, Márcia Gama da. SIMAS, HELLEN, Cristina Picanço. WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Povos indígenas, educação e ações afirmativas na UFAM. Revista Linhas Críticas. v. 27, jan-dez de 2021.

RUBIM, Altaci Corrêa. O reordenamento político e cultural do povo kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2016.