



**III CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Autor (1) Hertha Cristina Carneiro Pessoa; Orientador(a): Patrícia Cristina de Aragão Araújo

*Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – PPGFP – UEPB*

*herthacris@hotmail.com*

### **Resumo:**

A temática sobre a Educação Escolar Indígena, desde o final do século XX, vem sendo discutida no campo da educação brasileira. Dentre as questões relativas a esta modalidade de ensino, os estudos sobre formação de professores indígenas e suas práticas pedagógicas estão acontecendo na busca de contribuir para a melhoria do fazer pedagógico desses professores. O presente artigo procura apresentar, com base em pesquisa de dissertação em andamento, sobre a prática pedagógica de professores indígenas, a partir de um olhar reflexivo sobre como estes docentes desenvolvem, em seu fazer pedagógico, práticas pedagógicas que oportunizem a interculturalidade na escola. Nossa proposta de pesquisa se situa no campo da Educação, com ênfase nos estudos sobre formação de professores e prática docente, em interface com os estudos sobre interculturalidade. A abordagem metodológica do trabalho está focalizada numa pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo como sujeitos de pesquisa professores do Ensino Fundamental I, de uma escola indígena da etnia Tapeba, no município de Caucaia-CE. Com base nas narrativas desses professores e na análise do material didático-pedagógico por eles utilizado, compreendemos que é necessário um processo de formação continuada para professores indígenas que trate sobre o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino das práticas pedagógicas, compreendendo estas práticas como caminho para se pensar ações pedagógicas que oportunizem o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes escolarizados, na perspectiva da interculturalidade.

Palavras-chave. Práticas pedagógicas. Professores indígenas. Educação escolar Indígena e Interculturalidade.



## INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas do Brasil, desde que aqui aportaram os colonizadores europeus, foi marcada por um processo de dominação, extermínio, exclusão e desagregação cultural e étnica nas suas mais variadas formas. Nesse processo, a Educação Escolar teve papel importante, pois foi um dos instrumentos de dominação utilizado pelos colonizadores nas suas relações com os povos indígenas e na tentativa de apagamento de suas práticas culturais.

Apesar dos esforços empreendidos, durante séculos, para tentar educar o índio para incorporar e assimilar os valores e comportamentos do colonizador, incluindo seus aspectos linguísticos, por meio de uma educação assimilacionista e excludente dos valores indígenas, como caminho para o sucesso da integralização dos povos indígenas à sociedade brasileira, o que percebemos foi que esse modelo educacional não conseguiu, efetivamente, desconstruir o sentimento de pertencimento desse povo as suas origens identitárias, visto que estes, após quinhentos anos, protagonizaram uma luta em prol do direito à educação e ao reconhecimento e valorização de seus saberes indígenas.

Assim, apoiados e orientados por representações dos movimentos sociais de base, incluíram em sua agenda de negociação com o governo brasileiro, além da luta pelo direito às suas terras, o direito à Educação, pautada numa educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Mas foi somente na Constituição Federal de 1988 que os povos indígenas viram suas reivindicações serem atendidas.

Diante deste novo panorama, o Governo brasileiro teve que incluir nos seus documentos legais sobre a Educação brasileira a Educação Escolar Indígena, visto que esta passou a fazer parte do Sistema da Educação Nacional como uma de suas modalidades de ensino. Com isso, após séculos, os povos indígenas passaram a ter o direito a serem escolarizados na sua língua de origem, conquistando, com isso, uma educação emancipatória, quer dizer, direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (GRUPIONI, 2006).



Essa nova realidade enquanto consolidava uma conquista, trazendo ares de vitória, colocava nas mãos dos povos indígenas um grande desafio: tomar para si a responsabilidade pelo processo de educação formal de seus cidadãos. Assim, com o apoio do Estado, deveriam participar dos processos de decisão sobre a organização da Educação Escolar Indígena diferenciada, cultural, bilíngue e de qualidade.

Diante deste quadro é proposto aos povos indígenas pensar essa escola emancipatória assumindo o planejamento de suas práticas pedagógicas, de forma que possa acontecer a interação na sala de aula entre os saberes indígenas, seus conhecimentos tradicionais e o conhecimento científico.

Como podemos ver a nova proposta de educação para os povos indígenas é inovadora, desafiadora e emancipatória. Entretanto, percebemos que as comunidades indígenas enquanto estão assumindo os rumos da sua educação escolar indígena, estão, ao mesmo tempo, aprendendo sobre esse modelo de educação. Até mesmo as secretarias de educação municipal e estadual estão enfrentando os mesmos dilemas nesse processo, pois a estas também não lhes foi dado tempo para formar o quadro de professores indígenas.

Pensando dessa forma, passamos a nos questionar sobre de que modo as práticas pedagógicas realizadas pelos professores indígenas estão oportunizando a Interculturalidade no cotidiano de suas escolas. E, também, nos questionamos sobre como os professores indígenas estão sendo capacitados para que possam realizar em suas práticas pedagógicas o movimento de reflexão-ação-reflexão. A partir desse questionamento, surgiu nosso interesse por pesquisar sobre como os professores do Ensino Fundamental I, de uma escola indígena da etnia Tapeba, no município de Caucaia, no Estado do Ceará, desenvolvem, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, práticas sociais de escrita que oportunizem a interculturalidade, a partir da articulação entre os saberes indígenas e não-indígenas. A partir desse interesse, iniciamos a pesquisa intitulada: *Educação Escolar Indígena: escritas intercultural na prática pedagógica de professores indígenas da comunidade Tapeba/CE.*

Diante deste cenário, acreditamos ser importante o processo de formação em magistério e de capacitação continuada para professores indígenas para que estes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, pensando caminhos metodológicos que possam contribuir para a construção de uma educação como instrumento social que poderá ressignificar as relações dos alunos com sua comunidade indígena e com as comunidades não-indígenas, construindo, desse modo, o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes escolarizados, na perspectiva da interculturalidade.



## **1 Formação de Professores Indígenas: realidades e possibilidades**

Os projetos da oferta de educação escolar às comunidades indígenas, desde que os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, sempre foram pautados numa proposta de catequização, civilização, dominação e integração dos indígenas a sociedade nacional, buscando, com isso, a negação de suas culturas e o apagamento de suas diferenças.

Esse modelo de educação escolar, praticado por quase quinhentos anos, procurou dar conta de transformar os índios em não-índios, pelo caminho de sua civilização e integração à sociedade (PREZIA, 2003, apud, Oliveira e Rocha, (2006, p. 146). Foram muitas as tentativas de apagamento dos povos indígenas no Brasil, desde os projetos educacionais dos missionários católicos à educação assimilacionista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Mas todos esses programas não lograram sucesso, pois as comunidades indígenas, durante séculos, resistiram a esse processo de dominação.

Nos anos 70 do século XX, movimentos indígenas se constituíram e, apoiados por instituições indigenistas e comunidades eclesiais de base (CEB), ganharam força e visibilidade, dando início a um movimento organizado para a conquista de uma educação emancipatória e que atendesse às especificidades dos povos autóctones.

Com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas passaram a ter autonomia para decidirem sobre as questões que estavam diretamente ligadas aos interesses individuais e comunitários; conseguindo o direito a terem suas línguas, seus costumes e suas práticas educacionais respeitadas no processo de escolarização formal (GRUPIONI, 2006, p. 23). Esse dispositivo constitucional dá base a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, que determina que as comunidades indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

Diante dessa conquista, um desafio foi posto ao governo brasileiro e as comunidades indígenas: formar professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias. Estes professores além de ensinar na sua comunidade, também deveriam ser responsáveis por desenvolver, com o apoio e a participação de sua comunidade, o projeto da escola (definição de seus objetivos educacionais, calendário escolar, currículo, metodologia adequada ao atendimento aos processos próprios de aprendizagem dos alunos, conteúdos e sistema de avaliação).



O Governo e comunidades indígenas não tiveram tempo para preparar e tornar adequadas as condições físicas, materiais e humanas para o funcionamento dessa modalidade de ensino, agora presente no quadro da educação formal brasileira.

Diante de tantos desafios, o que se tornava mais premente neste era a formação em magistério para os professores indígenas, visto que estes passaram a ter a função de:

Preparar as crianças e jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercerem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertence (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Diante desse duplo papel do professor indígena, a formação em magistérios mostra-se um processo calcado em conflitos e tensões. Por isso, se faz necessário que durante as formações aconteça a reflexão sobre as contradições embutidas nesse duplo papel do educador índio (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Outra questão a ser pensada nas formações de professores indígenas é como organizar um programa que contemple não só o aprimoramento da escolarização formal dos professores indígenas, mas que também os prepare para o exercício profissional em serviço, tornando-o um professor-pesquisador, capaz de produzir material didático e de fazer registro dos conhecimentos indígenas, preservando a herança cultural de seu povo (GRUPIONI, 2006, p. 25 -26).

Sabemos que pensar sobre a formação de professores indígenas é uma atividade complexa, pois não há uma homogeneidade possível de ser implantada nesse processo, visto que uma das características da educação escolar indígena é a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores indígenas e suas comunidades (GRUPIONI, 2006, p 50).

Como podemos observar, a Educação Escolar Indígena, devido a sua complexidade, sendo um dos pontos dessa complexidade a sua recente criação como modalidade de ensino, ainda carece de muitos estudos e pesquisas que discutam essa temática, contribuindo na construção de um projeto de formação de professores indígenas, tendo como base conceitual teorias que possam dar suporte a uma educação diferencia, intercultural, comunitária e bilíngue.



## **2 A Formação de Professores Indígenas e a Profissionalização de seu Ofício**

Para Tardif (2002), pensar sobre educação é pensar, antes de mais nada, sobre a profissionalização do ofício de professor, situando-o no contexto mais amplo do saber docente. Quer dizer, estabelecer articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, pois:

É impossível numa educação comprometida com a aprendizagem de professores e alunos, separar o saber como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2002, p. 11).

Como podemos observar, o autor acima citado coloca em posição de destaque na educação o aspecto social das relações dentro e fora da escola. Para ele, a partilha de conhecimento não deve ser reduzida a uma simples atividade do ser humano, mas associada à sua capacidade mental. (TARDIF, 2002, p. 11). Quando esse educador trata da formação de professores, coloca que se cairmos no deslize de pensar a formação de professores por meio de ações que reduzam o saber a uma simples capacidade mental, estamos negando o caráter social das relações humanas de aprendizagem.

Por isso, para pensarmos a formação de professores indígenas, devemos nos pautar num modelo de formação em magistério que venha contribuir para a valorização e o regaste do saber que os professores já construíram ao longo do seu processo de formação singular/plural, gerando, com isso uma formação profissional totalmente vinculada à realidade sociocultural dos professores, para que não corramos o risco de transformar os cursos de formação em magistério em uma ação apenas conteudística, com a simples função de cumprir uma exigência legal.

De acordo com Tardif (2002), as práticas de um professor específico somente ganham sentido quando o seu saber é partilhado por todo um grupo e legitimado por um sistema que venha garantir esse saber; e os objetos desse saber sejam objetos sociais (TARDIF, 2002, p. 13). Ter consciência sobre essa dimensão social do conhecimento é compreender que os saberes a serem ensinados e a sua maneira de ensinar se desenvolvem no decorrer das mudanças sociais. Isto faz com que o professor passe a ter consciência do que ensinar é:



Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor (TARDIF, 2002, p. 13).

Essa forma de pensar sobre o ensinar pode contribuir para uma proposta de formação de professores indígenas, visto que o papel desses docentes, nesta modalidade educação escolar indígena, é o de articulador entre saberes oriundos de diversas culturas e aquele relativo à sua comunidade de seu povo, que ao mesmo tempo é individual e coletivo.

Outro ponto importante defendido em Tardif (2002) é que a formação de professores é temporal, pois supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Isto coloca a importância de pensarmos no processo de profissionalização de professores indígenas não como uma etapa única, mas sim, momentos continuados de aprendizagens que os levem a realizar um movimento de ação-reflexão-ação.

Por fim, pensando nessa necessidade de profissionalização do professor indígena, não podemos deixar a formação de professores indígenas:

Cair no lugar comum de ser um espaço de formação para ser um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social (TARDIF, 2002, p. 41).

Deixar-se cair nesse lugar comum, seria oferecer aos professores indígenas não uma profissionalização comprometida e preparada para desenvolver um projeto de educação diferenciada e intercultural, mas sim, transformar esses professores apenas em detentores de um conhecimento esvaído de sentido prático e social.

### **3 Formação de professores Indígenas: Cultura(s) e Interculturalidades**

A Educação para os povos indígenas, com a vinda dos colonizadores, vem sofrendo um processo de homogeneização cultural, acarretando num processo gradativo de desaparecimento de boa parte das culturas indígenas brasileiras. Essa necessidade de homogeneizar vinha da concepção de que era necessário civilizar os não civilizados, educá-los para que pudessem viver em sociedade.



Desse modo, aqui no Brasil, o processo de dominação cultural, sempre esteve alicerçado na concepção de que esses povos são inferiores e menos desenvolvidos e, por isso mesmo, sua cultura deve ser eliminada para que estes aceitem a cultura dos seus dominadores, pois assim tornar-se-iam mais evoluídos. Essa concepção favoreceu a manutenção e difusão dos escolares contra as formas culturais que eram consideradas minoritárias.

Com isso, houve quase que um total apagamento das culturas indígenas, existindo hoje, das quase três mil línguas faladas no Brasil, no tempo da colonização, apenas 180 nos dias atuais. Outra forma de quase eliminação das culturas indígenas foi a depopulação indígena do Brasil – termo utilizado Márcílio, apud. OLIVEIRA (2006), p. 23) quando trata do massacre que sofreram os quase 5 milhões de índios que viviam no Brasil no tempo da colonização, restando, nesse começo do século XXI, segundo estimativas do IBGE (2011), pouco mais de 700.000 indígenas.

A partir do direito adquirido pelos povos indígena a uma educação diferenciada e intercultural, conquista na Constituição Federal de 1988, os processos de formação de professores indígenas passaram a incluir em sua pauta a interculturalidade, possibilitando os professores indígenas a desenvolver práticas pedagógicas que valorizassem saberes que são parte dessa interculturalidade.

A temática em torno da interculturalidade começou a ganhar espaço na educação brasileira quando foi abordada de forma mais sistemática nos Parâmetros Curriculares nacionais para a Educação Básica, quando é colocada a pluralidade cultural como um Tema Transversal (FLEURI, 2001, p. 146). Foi a partir de então que nas escolas começaram discussões sobre cultura, procurando mostrar que:

Se cada cultura tem seu significado próprio e seu vocabulário, é impossível querer tratar sobre cultura a partir dos sentimentos e vocabulário de outra. Uma cultura específica não serve para dar sentido a uma outra. Por isso, não podemos pensar em uma cultura única que trate de todas as particularidades de outros povos. Uma cultura não pode assumir o papel de outra. Mas culturas podem conversar entre si. Por isso, devemos falar de cultura no plural – culturas (FLEURI, 2001, p. 146).

Partindo do posicionamento de Fleuri (2001), na escola precisa ser valorizada e praticada a relação de diálogo intercultural. Construir diálogos interculturais na escola leva os alunos a compreenderem que não existe apenas uma cultura universal, tão pouco que existe uma única cultura, ou, se acreditarem que existem culturas, algumas são melhores e outras não são.

Diante desses desafios, as comunidades indígenas tiveram que iniciar um processo de (re)construção da identidade de sua educação escolar. Para isso, comunidades indígenas, em parceria com





secretarias de educação estadual e municipal, iniciaram um processo de discussão para definir a organização da educação diferenciada e intercultural, que lhes foi garantida pela LDBEN nº 9.394 de 1996, após anos de luta para ter esse direito. Como resultado concreto dessa luta, diversos documentos oficiais para regularizar a educação escolar indígena foram elaborados, como por exemplo: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Mas, apesar do avanço legal, o maior desafio, hoje, parece estar na operacionalização do que está posto nestes documentos, suscitando a necessidade de se transformar o que está definido nos documentos legais em práticas pedagógicas que realmente valorizassem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Colocar em prática, no dia a dia de sala de aula, por meio de material didático adequado, essa educação diferenciada e intercultural, parece-nos ser, nos dias atuais, a grande questão a ser resolvida quando se discute a educação escolar indígena brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que uma possível solução a questão da formação de professores indígenas está justamente no processo de formação de professores, porque é pensamos ser durante os cursos de formação de professores que o grupo discute, reflete e (re) constrói uma nova forma de pensar-se e pensar suas relações, culminando com a construção de material didático para as escolas indígenas.

Dessa forma, é possível transformar a escola indígena em uma escola transformadora, desconstruindo a ideia de que o que vem do povo, o que é popular não tem valor. Desse modo, começaremos a compreender que há diferentes maneiras de conceber o mundo e nenhuma delas é melhor ou pior do que a outra são apenas diferentes. E assim também o é nas culturas indígenas.

Por isso, é importante que mais e mais professores índios passem pelo processo de formação em magistério para que possam compreender a importância de seu papel como sendo o de intelectual capaz de transformar o que está ao seu redor, de ser uma liderança que agirá para a transformação do que deve e pode ser mudado e reconstruindo sua sabedoria popular, para assim lutar contra um poder hegemônico que a todo custo tenta transformar em bom, bonito e importante apenas o que vem da cultura das elites.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

GRUPOINI, Luís Donisete. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 6. Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002.