

OS AVANÇOS EFETIVOS NA ATUAL CONCEPÇÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES INDÍGENAS.

Jefferson Cezar Negrão Aleixo¹

Universidade Federal do Maranhão

jeffersoncezar.aleixo@bol.com.br

Resumo

Este trabalho analisa, sob enfoque do atual modelo de ensino diferenciado adotado pelo Brasil, a educação escolar indígena em aldeias localizadas nos Municípios de Barra do Corda e Arame, no Estado do Maranhão, no âmbito do Território Etnoeducacional Timbira. Esse estudo visa detectar o estágio de efetivação das mudanças na política escolar indígena propostas com a criação daquele Território, na gestão e na condução das escolas, tendo como ênfase o protagonismo ameríndio nos processos da educação escolar, representado notadamente pela audiência dos professores. A relevância desse estudo existe enquanto observação prática dos avanços das inovações legais sobre a educação escolar indígena, haja vista a dificuldade histórica dessas populações em exercer diversos direitos sociais. O método utilizado se valeu de entrevistas com professores índios que atuam nas comunidades indígenas de Marajá, Lago Branco e Rio Corda, pertencentes ao Território Etnoeducacional Timbira, onde foram abordados temas inerentes à participação do índio no processo realizador do modelo proposto de ensino. Os dados levantados apontam para uma deficiência, apesar da previsão legal, no fornecimento das ferramentas que permitam ao professor atuar de forma construtiva em sala de aula e na própria idealização do significado da escola na comunidade, como material didático adequado a realidade local.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Território Etnoeducacional. Professor indígena.

1 INTRODUÇÃO

O Direito à educação, direito em si mesmo é um meio indispensável para o acesso a outros direitos. Por seu turno, quanto aos povos indígenas a legislação infraconstitucional, entre as quais a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN) firmou o compromisso de o Sistema de ensino da União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas espalhados em nosso território nacional.

Esse contexto legalista foi aprimorado ao longo de décadas, tendo como um recente marco regulamentar o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que instituiu na organização da educação escolar indígena os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) e representam acima de tudo uma inovação na situação política e jurídica da história da educação escolar indígena nacional apoiado na concepção de territorialidade dos povos indígenas e não mais na divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

¹ Graduando do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão.

Esse trabalho pretende, através de uma breve síntese apresentar os avanços desta nova ordem no campo prático de atuação dos profissionais de educação nas comunidades indígenas Rio Corda, Marajá e Lago Branco, situadas nos Municípios de Barra do Corda e Arame no Estado do Maranhão, levando em conta a formação dos professores através do curso de magistério indígena e pautados no atual enfoque legalista e na implementação do diálogo entre os atores estatais envolvidos nesse processo inovador. Busca ainda, através do exame dos dados obtidos em entrevistas com os professores Mauro Pinheiro Filho Guajajara (aldeia Marajá), Antônia da Conceição Guajajara (aldeia Lago Branco) e Sebastiana Joana Guajajara (aldeia Rio Corda), identificar possíveis deficiências pontuais no incremento desse modelo sistêmico-educacional seja na interação dos diversos autores envolvidos ou no fornecimento dos meios adequados para aquelas comunidades, visando uma realidade próxima do ideal vislumbrado tanto pelas lideranças dos povos indígenas como pelo Estado brasileiro, responsável pela tutela dos direitos indígenas.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA

Na história do Brasil, desde o período colonial, o contato com as populações indígenas sempre foi marcado por uma experiência em moldá-las à cultura dita civilizada, e esse processo se desenvolveu sob diversos aspectos e com inúmeras ferramentas. Pode-se dizer que somente na década de 80 com o advento da Lei 6001 (Estatuto do Índio) foi vivenciada uma mudança mais profunda na alfabetização dos índios, no entanto, o marco legal central dessa mudança na maneira de pensar o índio foi a Constituição Federal de 1988. Do ponto de vista garantista, a partir da promulgação da Carta Magna um novo paradigma é criado onde esses indivíduos são agora identificados enquanto sujeito de direitos.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. BRASIL (2012, p. 283)

No atual panorama da educação indígena, passados mais de duas décadas da promulgação da atual Constituição Federal, os Territórios Etnoeducacionais, no âmbito do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, surgiram como um novo modelo de gestão que utilizando como modus operandi a colaboração mútua, estabelece novas formas de pactuar ações

visando a oferta de educação escolar a partir da necessidade de ingresso das comunidades indígenas no interior das discussões e das ações do processo.

Os territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios. Têm o intuito, portanto, de aprimorar os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena. É importante salientar que a definição destas competências também implica na definição de corresponsabilidades. BRASIL (2013, p. 308)

No ano de 2011 foi assinado o termo de pactuação para a nova gestão da educação escolar dos povos que tem seus territórios nos Estados do Maranhão e Tocantins². Esse pacto criou o Território Etnoeducacional Timbira. Pode-se afirmar que este Território avançou no sentido de sua efetivação quando o MEC, no ano de 2014, criou a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito deste TEE que compreende as Terras Indígenas distribuídas nos Municípios de Tocantinópolis, Itaguatins, Maurilândia, Goiatins, Itacajá, no Estado do Tocantins; e Montes Altos, Sítio Novo, Barra do Corda, Grajaú, Amarante do Maranhão, no Estado do Maranhão.³

A criação dessa Comissão com o foco no planejamento das ações a serem executadas pelas entidades participantes na esfera da educação escolar indígena no TEE Timbira e também no controle social sobre sua execução, foi um passo fundamental para o avanço das ações efetivas na busca de um processo educacional inspirado nos princípios adotados pelo Brasil no atual momento histórico vivenciado, marcado pelo respeito das diversidades culturais dos povos e pelo poder de decisão e de afirmação cultural dessas populações. No entanto, quanto à implementação das metas propostas por essa comissão, a Elaboração do Plano de Ação articulado e etnoterritorializado pelo meio do qual se execute a política educacional baseada nos TEEs, ainda é um objetivo não alcançado ao longo desses anos de existência do grupo, sua pactuação é uma necessidade visível.

Quanto aos professores indígenas, a experiência demonstra ser imprescindível uma formação específica e continuada desses profissionais.

² TRUJILLO, Júlia. Reunião pactua criação do Território Etnoeducacional Timbira. Centro de Trabalho Indigenista, Brasília, 06 de dez. de 2011. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/reuni%C3%A3o-pactua-cria%C3%A7%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-etnoeducacional-timbira>. Acesso em: 25 set. 2016.

³ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 620, de 21 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2015. nº 119, Seção 1, pág. 13.

A legislação atual garante a esses profissionais que essa formação ocorra paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica, resta concretizá-la no processo de ensino.

Um aspecto fundamental na educação escolar indígena diz respeito a vivência do professor na comunidade ao qual leciona. Essa característica facilita o ensino não apenas por conta da língua comum, mas principalmente pelo fato do conteúdo cultural ser o parâmetro das aulas na educação diferenciada. Nas comunidades em estudo, os professores indígenas entrevistados, em sua totalidade, responderam que atuam na comunidade indígena a qual possuem bastante vivência e conhecimento da riqueza cultural.

Quanto ao apoio de material didático nos cursos de magistério indígena, de forma geral, deve ser preparados exclusivamente para cada curso, pois do contrário estar-se-ia desrespeitando o contexto sociocultural e a realidade de cada aldeia.

De acordo com o atual modelo de formação dos professores indígenas a fase de planejamento do currículo do curso de formação de professores deve contar com a efetiva participação daqueles que atuarão naquela específica comunidade indígena. Quando perguntada sobre o conhecimento das disciplinas que compõem a estrutura da Proposta Curricular do Curso de Formação dos Professores Indígenas, a professora Sebastiana Joana Guajajara deu a seguinte resposta “Não. Não há participação efetiva da comunidade e suas lideranças indígenas”.

É evidente que esse currículo deve ser moldado a partir de uma visão intercultural do processo educacional em si e deste modo ser caracterizado pela flexibilidade e dinamismo e que seja apto a potencializar a participação e o diálogo entre as comunidades indígenas e os demais partícipes do processo educacional diferenciado respeitando o princípio da audiência e da participação como vetores a serem seguidos quando das propostas a serem elaboradas na formulação desse currículo.

Outro ponto colhido no diálogo com esses professores indígenas e que considero absolutamente inseparável na abordagem da educação escolar diferenciada diz respeito às línguas indígenas. Não há dúvidas de que o estudo das línguas dos índios na formação dos professores indígenas é fundamental para uma atuação pactuada pela diferenciação e respeito cultural desses povos. Nesse sentido, o professor Mauro Pinheiro Filho Guajajara relatou que o ensino ministrado no curso de formação de professores é realizado utilizando a língua materna da comunidade atendida.

A participação dos professores na discussão do modelo de escola indígena que será empregado na comunidade é a garantia de que essas populações serão ouvidas e tendo como porta-voz justamente aquele sobre o qual ficará o encargo e responsabilidade de desenvolver esse modelo de ensino. Portanto deve ser tarefa desses professores a preparação e a realização de estudos dirigidos aos conhecimentos considerados significativos em áreas de sua formação básica e profissional e nas demais que forem implantadas a partir dos currículos instituídos e por via de consequência o material didático a ser utilizado em sala de aula.

Sobre a audiência necessária dos professores indígenas na formulação do material didático empregado na aldeia Lago Branco, a professora Antônia da Conceição Guajajara afirmou não haver esse diálogo na sua comunidade. E quando perguntada se havia produzido algum material didático específico para aquela comunidade, durante o Curso de Formação em Magistério Indígena, haja vista ser esse o modelo de representatividade de cada comunidade na escola indígena, a resposta foi: “não, não foi produzido nenhum material específico”.

Quanto à produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas com conteúdos relacionados aos conhecimentos da comunidade, levando em consideração a sua tradição oral, foi levantado pela professora Sebastiana Joana Guajajara: “ainda há grande dificuldade com a língua materna apesar da utilização em sala de aula”. Sobre esse tema também ficou claro não haver publicação e fornecimento de versões bilíngues do material didático fornecido na escola indígena da Rio Corda, conforme a necessidade da comunidade.

CONCLUSÃO

Não restam dúvidas de que as inovações legislativas na seara do ensino escolar indígena, e em especial os TEEs, enquanto alicerces de uma postura Estatal moldada no respeito à diferenciação do ensino nas comunidades indígenas, representam um avanço importante, sobretudo na mentalidade da efetivação de direitos a essa parcela da população brasileira. Todavia, no âmbito do Território Timbira, a experiência das aldeias em estudo demonstra um atraso na efetivação desse processo implementador, visto que o próprio plano de ação que visa delinear a execução de medidas por parte dos diversos atores envolvidos ainda não se tornou uma realidade.

Quanto aos dados coletados com os professores entrevistados, não obstante o universo considerado no trabalho de pesquisa, há fortes evidências de que representam a realidade daquelas aldeias e inclusive de outras instaladas em áreas próximas. Nesse diapasão, enquanto resultados colhidos, percebe-se que a ausência de diálogo entre professores e gestores na formulação do

currículo do curso de magistério fornecido a esses profissionais gera consequências negativas do ponto de vista da especificidade desse ensino em sala de aula. Por sua vez, a incoerência de produção de material didático durante o curso de magistério, não o contemplando enquanto autor do processo, representa um retrocesso inaceitável, principalmente se considerarmos que o professor além de exercer um papel de liderança em sua comunidade também, não raras vezes atua como mediador nas relações com a sociedade brasileira e nesse sentido sua posição no centro do processo beneficiaria toda a sistemática de competências a ser adotada na atuação escolar.

REFERENCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. 9.1 Diagnóstico. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas Resultados do universo , 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Formação de professores indígenas : repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação .Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília : MEC ; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Diretoria de Educação para Diversidade - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Materiais Didáticos e Para-Didáticos em Línguas Indígenas. Brasília, julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de convocação nº 1, de 6 de Junho de 2013.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues. Magistério diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão. Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2005.