

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO
SUDESTE DO
BRASIL E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

*INDIGENOUS EDUCATION IN THE
SOUTHEASTERN
REGION OF BRAZIL AND THE TRAINING OF
TEACHERS*

Irene Jeanete Lemos Gilberto & Fátima Cristina Pires



Resumo

A educação indígena vem passando por transformações dentro de um processo que busca valorizar a cultura do índio e oferecer-lhe uma formação que possibilite sua integração nas questões sociais, econômicas e tecnológicas. Esta é uma preocupação antiga que vem sendo priorizada pelas políticas governamentais que tratam da questão indígena, incentivando a participação dos professores indígenas em cursos de formação continuada, para que possam construir conhecimento e refletir sobre a educação bilíngue e intercultural. O presente trabalho tem por objetivo apresentar um estudo sobre a educação indígena na região sudeste do Brasil, com ênfase nas escolas situadas na região de Peruíbe (SP). Apresenta resultados da pesquisa realizada com professores que atuam nessas escolas, analisando a visão desses professores sobre seu papel como elemento integrador na comunidade indígena.

Palavras-chave: Formação do professor. Educação indígena. Escolas indígenas de Peruíbe.

Abstract

Indigenous education has been going through transformations within a process that seeks to value the native's culture and offer an education that enables his integration in social, economic and technological issues. This is an old concern, which has been made a priority by the government policies that deal with the indigenous issue and encourage the participation of native teachers in prolonged training programs so that they can build knowledge and reflect on bilingual and intercultural education. The present work aims to present a study about indigenous education in the Southeastern region of Brazil, with an emphasis on the schools located in the area of Peruíbe (SP). It presents results of the survey conducted with teachers that work in these schools, analyzing the view of these teachers on their role as an integrating element in the indigenous community.

Keywords: Teacher training. Indigenous education. Indigenous schools in Peruíbe.

Introdução

No cenário das políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena, o movimento pela causa indígena vem se intensificando a partir de 1980, tendo culminado com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que, especificamente no Capítulo III, Artigo 210, assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na década de 1990, as determinações governamentais expressas no Decreto nº 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis de ensino, delegou aos estados e municípios o desenvolvimento dessas ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, especificamente nos artigos 78 e 79, garantiu, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar, o fortalecimento das práticas culturais e da língua materna, confirmando o que já havia sido expresso no Art. 49 do Estatuto do Índio, aprovado em 1973. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999 e regulamentadas na Resolução 03/99, estabeleceram as normas e o ordenamento jurídicos das escolas indígenas. A Resolução CEB 1/99, em seu art. 8º, definiu o exercício da atividade docente na escola indígena como aquele realizado prioritariamente por professores provenientes da respectiva etnia. Essa determinação foi reiterada no Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002), que prevê uma educação intercultural e bilíngue, com vistas à valorização das especificidades culturais e linguísticas, confirmando, assim, o que fora expresso anteriormente no Parecer 14/CN/99: “todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional”.

O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) veio conferir às comunidades indígenas o direito a uma educação universal, garantindo, assim, aos povos indígenas a inclusão na sociedade brasileira e atendendo também a princípios pautados no reconhecimento da diversidade socio-cultural e linguística dos índios. A implantação

de diretrizes e parâmetros curriculares, o respeito à autonomia das escolas indígenas, a criação de programas voltados ao magistério indígena, incluindo a formação em nível superior, foram algumas das questões retomadas nas propostas do Plano Nacional de Educação, em 1997.

Paralelamente às determinações governamentais sobre a educação indígena no Brasil, no mesmo período, foram criadas associações não-governamentais que ajudaram a fomentar os debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas, além de impulsionar projetos voltados para a educação escolar indígena e para formação de professores (MIN-DLIN, 2003, p.148).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada pelo MEC, em 2003, com objetivo de institucionalizar, no Sistema Nacional de Ensino, “o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional”. Um dos focos da SECAD é o apoio à formação de professores e à criação de cursos superiores voltados para a diversidade e a interculturalidade. Nas publicações dos Cadernos SECAD, estão definidas as metas para a educação escolar indígena e para a formação de profissionais, a saber:

- Garantir a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas.
- Fomentar a criação, nas instituições públicas de ensino superior, de cursos de licenciatura interculturais para a formação de professores indígenas em diálogo com os projetos sociotários e identitários de suas comunidades.
- Apoiar a formação de professores indígenas para a docência na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- Apoiar propostas de formação de professores que promovam estudos de temas indígenas relevantes como gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas (MEC, CADERNOS SECAD, 2002, p. 3).

A formação do professor indígena

A Portaria nº 599/91 estabeleceu, como prioridade, a formação permanente e criou, nas Secretarias Estaduais de Educação, núcleos de educação escolar indígena. Com essa regulamentação, a formação de professores indígenas passou a ser prioritária, tendo em vista o desenvolvimento de práticas socioculturais nas comunidades indíge-

nas, a preservação da língua materna e os aspectos culturais, conforme expresso no artigo 6º. da Resolução CEB 1/99:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

A prioridade é para a formação continuada, cujo objetivo é o desenvolvimento das potencialidades profissionais dos professores, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que venham a favorecer as práticas docentes, conforme expresso no artigo 7º da Resolução CEB 1/99:

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Um dos objetivos da formação continuada é propiciar o desenvolvimento de competências, necessárias à prática docente e à produção de materiais específicos para os índios. A noção de competência, conforme a Resolução, está relacionada aos valores, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, ao conhecimento pedagógico e ao próprio desenvolvimento profissional. Portanto, não deve ser compreendida como tecnicismo, mesmo porque “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18).

No caso dos professores indígenas, a complexidade da formação envolve a questão do bilinguismo, a elaboração de materiais didáticos e a compreensão da realidade sociolinguística da comunidade. O ponto nevrálgico, conforme lembra Angelis (2003, p. 39) “está nas reais condições de uso da língua, em lugar de uma abordagem gramatical ou gramaticalista”, o que exige do

professor conhecimento profundo das línguas a serem ensinadas.

Grupioni e Monte (2002, p. 35) observam que a formação permanente possibilita, ao profissional indígena, a complementação da escolaridade até o terceiro grau. Acrescentam os autores que, além dessa formação, é fundamental que o professor indígena esteja inserido no processo educacional e, sob esse aspecto, a criação de instâncias administrativas, que ofereçam condições para a execução dos programas de educação indígena, é essencial para uma educação de qualidade.

Concordamos com Angelis (2003, p.35) quando afirma que “a formação de professores indígenas é, acima de tudo, formação de professores”, pois consideramos prioritária a educação superior para os profissionais indígenas. A presença de estudantes indígenas em instituições do ensino superior (e em programas de mestrado e de doutorado), nos últimos anos, é indício de que estamos vivenciando outro momento histórico na educação indígena, considerando que esses grupos, historicamente, sempre estiveram à margem da cultura, da educação e dos direitos de cidadania.

Os dados do Censo Escolar de 2006, publicados no site do Inep/MEC, em 2007, mostram que, nos últimos dez anos, aproximadamente 8.000 professores indígenas completaram a formação inicial e esses números são condizentes com meta proposta no Plano Nacional de Educação de apoio à criação de cursos de licenciatura interculturais para a formação de professores indígenas. No ano de 2005, o lançamento do Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) teve como objetivo o financiamento de instituições públicas brasileiras, federais e estaduais, para a criação de licenciaturas, com vistas à formação de professores indígenas em nível superior.

A expansão das licenciaturas e de cursos de magistério vem modificando o cenário da formação do professor indígena, embora no quadro geral predomine a formação em nível médio. A profissionalização ocorre nos espaços de trabalho e o professor ainda permanece isolado no interior da comunidade a que pertence, sem contato com outros profissionais, com quem possa refletir mais profundamente sobre seu fazer docente.

Apesar das conquistas no campo da educação indígena, nas últimas décadas, a formação dos professores indígenas merece uma discussão mais profunda, posto que, além das questões re-

ferentes à diversidade cultural, é preciso refletir também sobre a inserção do índio no mundo globalizado. Se a formação exige conhecimentos específicos necessários à profissão, não se pode esquecer que cada uma das comunidades é parte de um todo, múltiplo e complexo, cujas mudanças se refletem na educação. Assim, os processos formativos implicam um duplo olhar, local e global, que o professor indígena deverá desenvolver durante sua formação e profissionalização.

Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o que costumamos chamar de ocidental. Devem escolher em conjunto com colegas e com a comunidade o modelo de escola, o currículo, o calendário, a pedagogia, ouvindo os anseios de pais, dos líderes e dos mais velhos, contando com a força coletiva do próprio povo e das organizações indígenas ou de professores indígenas locais, regionais ou nacionais. Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até há pouco estavam marginalizados (GRUPIONI e MONTE, 2002, p.35).

No dizer dos autores, o professor indígena deverá estar atento às mudanças da sociedade global, apesar de trabalhar na aldeia. Esta, por sua vez, não é um espaço perdido no mundo, mas se insere no conjunto de outras comunidades, que não são, necessariamente, as da própria etnia. Além disso, da mesma forma que os demais professores, ele tem diante de si o desafio “de educar ‘em’ e ‘para’ a era planetária” (MORIN, 2003, p.51).

Participar da sociedade envolvente, participar do mundo gestado e mantido hoje pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica o ser *índio*, que não quer e não pode estar alheio e marginalizado neste novo movimento. Como outras populações isoladas e minoritárias que tomam contato com a cultura ocidentalizada, também querem estar inseridos nesta dinâmica de sociedade global. Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há

como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem (PAES, 2003, p.94).

A questão da universalidade e da diversidade também foi abordada por Rancière, na entrevista concedida a Vermeren (2003):

Na América Latina, a coabitação das culturas originárias da África, da Europa e do próprio continente americano, antes da colonização, alimenta o debate sobre a questão: como conciliar a universalidade e a diversidade cultural? Do ponto de vista dos indígenas, o “choque de culturas” significa extinção, a morte, o genocídio e é por essa razão que reafirmar o sentido próprio [de suas culturas] requer encontrar um sentido na diversidade, condição mesmo de sua existência (VERMEREN et alli, 2003, p.194).

Muitas escolas indígenas estão equipadas com computadores, porém os laboratórios, na maioria das vezes, não são utilizados, conforme esclareceu o professor indígena que participou da pesquisa. Consideradas as especificidades linguísticas e culturais, é fundamental que a formação do professor indígena tenha qualidade e insira-se no contexto das mudanças da sociedade global.

Ser professor pressupõe a reflexão contínua sobre os processos formativos e sobre a prática docente, com vistas a buscar melhores formas de aprendizagem. No caso das escolas indígenas de Peruíbe, além do isolamento do professor na comunidade, as divergências entre as diretrizes políticas estaduais e municipais refletiram-se no cotidiano das práticas. Os problemas decorrentes da estadualização das escolas indígenas também provocaram mudanças que ainda não foram assimiladas totalmente pelos professores, posto que tais mudanças estão ligadas a questões de outra ordem, entre elas, a articulação entre Estado e Município onde as escolas se inserem.

No documento “O Magistério Indígena Novo Tempo” (2003, p. 299), as diretrizes para a educação indígena estão bastante claras: uma política nacional para a educação indígena implica as relações entre a União, os Estados e os Municípios. De acordo com o documento, é fundamental a consolidação de uma política que se comprometa “a fornecer condições de fato para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas, assegurando o direito adquirido à educação diferenciada”.

Resta ainda consolidar uma legislação que normalize a distribuição das responsabilidades entre a União, os Estados e municípios para a implementação de uma política nacional assegurando o desenvolvimento, a continuidade e a consolidação de educação de qualidade para as comunidades indígenas de todo o Brasil. Uma política que se comprometa a fornecer condições de fato para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas, assegurando o direito adquirido à educação diferenciada (SSE-SP Magistério Indígena Novo Tempo, 2003, p. 299)

O diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), em entrevista realizada em janeiro de 2008, fez menção aos inúmeros problemas que a educação escolar indígena enfrenta em nossos dias:

A educação infantil é um enorme problema hoje, porque não temos nenhuma orientação pedagógica, nenhuma diretriz, nenhum parâmetro definido por alguma instância superior como o Conselho Nacional de Educação. A mesma coisa acontece no ensino médio, que não tem nenhuma diretriz que dê conta disso, então as instituições, os sistemas de ensino, vão formulando e oferecendo educação infantil e ensino médio conforme as suas convicções, conforme entendem, não há nenhuma orientação para isso (BANIWA, 2008).

Esta fala explicita as contradições presentes na educação escolar indígena em relação às determinações governamentais, incluindo a legislação e os princípios postos na Constituição. Apesar das orientações presentes nos documentos governamentais, na perspectiva posta por Baniwa (2008), a universalização da educação indígena ainda não atingiu a todas as comunidades brasileiras. Não devemos esquecer, contudo, que essas questões são relativamente novas, se comparadas aos séculos de esquecimento e de abandono dos índios no país. A educação escolar indígena é parte de um processo que vem se desenvolvendo há algumas décadas. No caso da educação superior indígena, o movimento expansionista já trouxe alguns resultados positivos, os quais, vistos em relação ao país como um todo, ainda são insuficientes.

As escolas indígenas foram criadas como um espaço para a formação escolar indígena, com objetivo de preparar o índio para um convívio sócio-cultural e integrá-lo à sociedade brasileira, firmando também o seu espaço de formação cultural. Assim, de acordo com Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. Segundo Baniwa (2008), a falta de orientação pedagógica constitui-se num fator agravante para o bom desempenho de uma educação indígena de qualidade.

O sistema escolar indígena segue os mesmos padrões das escolas da sociedade brasileira, sendo que as escolas são legalizadas nas aldeias, com professores contratados para ministrar as aulas. O projeto pedagógico, elaborado pelos professores e líderes da comunidade indígena, deve seguir os critérios de aprovação estabelecidos pelas secretarias de educação. A Resolução CEB n.3, de 1999 determina que, para a criação e o funcionamento das escolas indígenas, é necessário que estejam localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas e que sejam de exclusivo atendimento a essas comunidades.

A educação indígena na Região Sudeste

A educação escolar indígena, entendida como uma formação bilíngue e intercultural, ocorre nas escolas criadas para tal fim. Um mapeamento do número de escolas indígenas, de professores e de alunos matriculados na região sudeste, trouxe alguns indicadores que possibilitaram uma compreensão da realidade educacional indígena na região. As informações foram colhidas no site do MEC e correspondem às Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (MEC, 2007). Com base nesses dados, foi feito um estudo da Região Sudeste sobre escolas indígenas, professores e alunos matriculados, tendo em vista o tema deste trabalho.

De acordo com os dados do MEC, no período do censo de 2005, havia no país 2.332 escolas indígenas, 163.693 alunos matriculados e 9.945 professores. Uma análise dos dados da Região Sudeste mostra que, comparativamente às demais regiões do país, esta apresenta um número menor de estabelecimentos de Educação Escolar Indígena e também de professores. Observa-se

que, embora o quadro geral dos dados de 2005 aponte 49 escolas na Região Sudeste, os quadros específicos da região indicam o mapeamento feito em 47 escolas. Destas, 11 são municipais e 36 estaduais, sendo que 11 estão localizadas na zona urbana e 36 na zona rural. Embora coinciden-

te, esse número não corresponde à dependência administrativa (estadual/municipal), posto que existem escolas estaduais localizadas na zona urbana, assim como há escolas que pertencem ao município e que se localizam na zona rural (Tabela 1).

Tabela 1 – Escolas Indígenas por região

Região	Escolas indígenas	Número de Professores	Número de Matrículas
Norte	1.469	4.368	86.002
Nordeste	473	1.795	37.907
Sudeste	49	323	4.773
Sul	108	614	9.673
Centro-Oeste	224	1.331	25.338

Fonte: MEC/Inep/2007

Dentre os estados da região, São Paulo é o que possui maior o número de escolas indígenas, porém é em Minas Gerais que se concentra um número maior de professores e de alunos matriculados. Uma análise dos dados aponta uma variação na proporção de número de professores e de matrículas nos estados da região (Tabela 2). Em relação às matrículas, o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 9 anos

é superior aos demais níveis de ensino, o que é condizente com os dados referentes à faixa etária, de acordo com os dados do MEC referentes a 2005. Minas Gerais é o estado que apresenta um número significativo de alunos matriculados nesse nível de ensino, observando-se que o Estado de São Paulo não oferece Ensino Fundamental em 09 anos (Tabela 3).

Tabela 2 – Escolas indígenas da Região Sudeste

Unidade de Federação	Escolas Indígenas	Número de Professores	Número de Matrículas
Minas Gerais	10	191	3.003
Espírito Santo	07	39	587
Rio de Janeiro	03	13	209
São Paulo	29	80	974

Fonte: MEC/Inep/2007

Tabela 3 – Níveis de ensino na Região Sudeste

Região Sudeste	Educação Infantil	Ensino Fundamental em 08 anos	Ensino Fundamental em 09 anos	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
Minas Gerais	88	-----	2.804	82	29
Espírito Santo	189	319	79	--	--
Rio de Janeiro	17	81	101	--	10
São Paulo	434	533	---	--	07
TOTAL	728	933	2.984	82	46

Fonte: MEC/Inep/2007

O quadro mostra a realidade educacional das escolas indígenas, onde há poucos alunos matriculados na educação infantil, comparativamente ao número de alunos do ensino fundamental. Contudo, esses números deixam de ser relevantes

se comparados aos dados referentes às matrículas de alunos por série, no ensino fundamental, considerando que há uma significativa diminuição do número de alunos matriculados nas últimas séries (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de alunos matriculados por série

Unidade de Federação	Total 933	1ª. série	2ª.série	3ª.série	4ª.série	5ª.série	6ª.série	7ª.série	8ª.série
Minas Gerais	--	---	--	---	--	--	--	--	--
Espírito Santo	319	---	86	57	69	107	--	--	--
Rio de Janeiro	81	26	21	19	15	--	--	--	--
São Paulo	533	111	138	111	100	23	16	24	10

Fonte: MEC/Inep/2007

A Resolução CEB 1/99, publicada no Diário Oficial da União, em 13 de abril de 1999, estabelece no Artigo 9º, § 1º que os Municípios podem oferecer educação escolar indígena, “em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas”.

No levantamento feito com base nos dados das Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (MEC, 2007), apontamos que, das 47 escolas indígenas da Região Sudeste, 11 são Municipais e 36 Estaduais. O Estado passou, assim, a garantir a educação dos estudantes índios, embora a legislação deixe claro o papel que as comunida-

des indígenas têm na condução desse processo. Considerando que as escolas se inserem nas aldeias, a presença dos representantes da comunidade indígena é fundamental para que se garanta uma educação diferenciada e de qualidade.

No que se refere aos professores, os indicadores apontam um pequeno número de professores atuando nas creches, sendo que esse número aumenta na pré-escola e no ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, apenas no Estado de Minas Gerais há professores atuando nesse nível, provavelmente porque nos demais estados não haja escolas de ensino médio. Observou-se, também, que não há professores na educação especial, assim como é insignificante o número de docentes na Educação de Jovens e Adultos (Tabela 5).

Tabela 5 – Número de Professores em relação aos níveis de ensino

Unidade de Federação	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
Minas Gerais	--	12	205	12	--	03
Espírito Santo	--	07	32	--	--	--
Rio de Janeiro	--	01	11	--	--	01
São Paulo	13	24	52	--	--	02

Fonte: MEC/Inep/2007

Com relação à formação dos professores, a grande maioria possui Magistério Completo. Na totalidade dos 9.945 professores indígenas do país, 989 têm Fundamental Incompleto; 1.198 possuem o Fundamental Completo; 4.960 completaram o Magistério (Ensino Médio); 1.487 professores têm

outra formação (Ensino Médio); 1.176 concluíram o Ensino Superior (Licenciatura); dentre estes, 98 são formados em curso superior com Magistério e 37 têm Ensino Superior sem Magistério.

Na Região Sudeste, verifica-se o seguinte quadro (Tabela 6):

Tabela 6 – Nível de Formação dos professores (Fundamental e Médio)

Unidade de Federação	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Magistério Completo	Médio outra Formação Completa
Minas Gerais	219	25	47	146	01
Espírito Santo	23	--	03	16	04
Rio de Janeiro	13	--	--	06	07
São Paulo	86	12	03	61	10

Fonte: MEC/Inep/2007

O Estado de Minas Gerais apresenta o maior número de professores com formação no ensino fundamental completo e ensino médio completo (magistério), seguido do Estado de São Paulo, que também possui professores com formação no ensino fundamental completo e no ensino médio completo (Magistério). Neste Estado há professores indígenas com outra formação, o que

também ocorre no Estado do Rio de Janeiro. Em relação à formação em nível superior, a realidade não é muito diferente. Os dados do MEC mostram que, na Região Sudeste, um número quase insignificante de professores indígenas tem nível superior completo (33 professores), se compararmos aos 1.176 professores em todo o Brasil que completaram o nível superior (Tabela 7).

Tabela 7 – Nível de Formação dos professores (Ensino Superior)

Unidade de Federação	Total	Superior Licenciatura completa	Superior com Magistério	Superior sem Magistério
Minas Gerais	13	13	--	--
Espírito Santo	16	16	--	--
Rio de Janeiro	--	--	--	--
São Paulo	05	04	01	--

Fonte: MEC/Inep/2007

As informações publicadas em 20 de março de 2008, no site do MEC, são reveladoras de um cenário mais animador, posto indicarem que, naquele ano, 1.044 professores indígenas estavam matriculados em cursos de licenciatura, oferecidos por nove universidades públicas federais e estaduais das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste. O quadro mostra que houve expansão de cursos de licenciatura intercultural, em universidades federais e estaduais, como resultado da implantação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), que se caracteriza pela ação conjunta das Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A inserção do professor indígena no ensino superior vem acrescentar um dado importante à

análise sobre a formação do professor. Trata-se de formar profissionais para atuar na Educação Básica e que poderão desenvolver pesquisas em suas regiões e em suas comunidades.

Pode-se afirmar, com base nesses dados, que houve, nas últimas décadas, um avanço em relação à formação do professor indígena. No Estado de São Paulo, a proposta da Secretaria da Educação, em parceria com a Faculdade de Educação da USP e a Fundação de Apoio a Faculdade de Educação, tem contribuído para melhor compreensão sobre a formação de professores indígenas. Apesar dessas conquistas, ainda há regiões no país que estão a merecer estudos mais profundos e onde questões mais pontuais relativas à formação de professores indígenas estão presentes, como é o caso das escolas indígenas de Peruíbe.

As escolas indígenas de Peruíbe

O município de Peruíbe (que, em língua indígena, significa “Rio do Tubarão ou no Rio do Cação Bravo”) está inserido no centro sul do litoral do Estado de São Paulo, na região metropolitana da Baixada Santista, composta pelos municípios de Bertioga, Guarujá, Santos, São Vicente, Cubatão, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe. Possui uma área de 326.214 km² e, geograficamente, sua posição é bastante privilegiada, pois pertence a uma das regiões metropolitanas mais importantes do país, fazendo divisa com o Vale do Ribeira.

No município funcionam duas escolas estaduais indígenas, que se localizam na Aldeia do Bananal (Bairro do Bambu) e na Aldeia de Piaçaguera (Bairro Santa Cruz). A escola da Aldeia de Bananal foi criada no final da década de 1980 e a de Piaçaguera, em 2003. Ambas são estaduais, sendo que primeira pertenceu inicialmente ao Município. Nas duas escolas atuam professores indígenas, havendo três na Escola do Bananal e quatro na Escola Piaçaguera. A atuação dos professores indígenas no magistério deu-se em 2003, após a normatização governamental sobre a educação indígena. Nesse ano, as escolas indígenas passaram a ter autonomia, respondendo diretamente à Diretoria Regional, em São Vicente, onde são feitas as atribuições das aulas.

Essas escolas atendem alunos do ensino fundamental, sendo que na Escola do Bananal são ministradas aulas para alunos do 1º ao 5º ano e, na Escola Piaçaguera, do 1º ao 7º ano. No início do seu funcionamento, esta última contava com 36 alunos e, em 2008, eram 69 alunos matriculados. As aulas são ministradas nos três períodos, e, no período noturno, há um curso de EJA (Educação para Jovens e Adultos).

Nas reuniões realizadas com os professores e líderes da comunidade, o currículo é discutido com objetivo de construí-lo como prática pedagógica. O relato de uma professora que atua na Escola de Piaçaguera mostrou que é efetiva a participação dos líderes da comunidade na programação das aulas, na seleção dos professores e no acompanhamento do currículo, elaborado com base nas relações culturais, no bilinguismo, nos conhecimentos não formais e nas especificidades das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a fala de outro sujeito da pesquisa revelou as dissonâncias entre o discurso oficial e a realidade educacional indígena na região.

O currículo é formado de acordo com a comunidade e deve ter o conhecimento das disciplinas de Português, Ciências, Geografia, Matemática e também o ensino do idioma Tupi- Guarani (Professor B).

Era baseado no ensino das escolas municipais, com os objetivos já previstos. O professor discutia com a comunidade, mas não chegava a elaborar um novo currículo (Professor A).

O Projeto Político Pedagógico era o mesmo usado para as escolas da zona rural. Um só projeto para as três escolas da região (Professor A).

Um aspecto importante no relato dos professores que participaram da pesquisa diz respeito ao que significa ser professor em uma escola indígena. O professor não-indígena, que atuou na Escola do Bananal quando esta pertencia ao Município de Peruíbe, descreveu as dificuldades encontradas e também o que essa experiência significou para seu aprendizado como professor.

Ter dado aulas em uma escola indígena, foi um crescimento muito importante, para mim como pessoa. Foi minha primeira experiência no magistério, sendo assim o alicerce para o que sou hoje. Hoje, mesmo afastado dessa escola, sendo diretor e professor em outras unidades, levo comigo todos os ensinamentos e experiências pelas quais passei na Escola do Bananal; lá aprendi a sua cultura e também a respeitar seu modo de viver. Por exemplo, os índios na matemática têm mais facilidade de aprender a divisão do que a adição, isso porque em sua cultura o dividir, ou seja, o repartir é uma constante, diferente da cultura do não índio que vê na soma seu maior objetivo, ou seja, ter e ter (Professor A).

Os relatos dos professores participantes da pesquisa apontaram também as inúmeras deficiências no sistema, entre elas, a falta de professores, de infra-estrutura nas escolas e de material didático, sendo que cabe aos professores elaborar seu próprio material. Somadas a estas, outras questões emergem, como aquelas evidenciadas nas divergências existentes entre as diretrizes políticas estaduais e municipais, onde funcionam as escolas indígenas. No caso de Peruíbe, em 2001,

as escolas que pertenciam ao município voltaram a ser gerenciadas pelo Estado de São Paulo. Sob a legislação municipal, as aulas eram ministradas por professor não indígena, porém com a legislação estadual, o quadro modificou-se. O professor da mesma etnia, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), é imprescindível para uma educação multicultural.

Essa questão foi trazida por um dos participantes que, desconhecendo a língua falada na aldeia, revelou as tensões que vivenciou no seu cotidiano escolar e a forma como foi aprimorando as práticas docentes, de modo a superar as diferenças linguísticas e culturais, ao interagir com os estudantes e os membros da comunidade. A exigência legal para a atuação do professor indígena veio sanar problemas como o relatado acima, porém há outros, como os apontados por Grupioni e Monte (2002, p.35), quando se referem à complexidade dos saberes do professor indígena:

Levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas significa, então, conhecer a realidade sociolinguística da comunidade discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo. Para isso os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que possam possibilitar a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilinguismo ou multilinguismo praticado na comunidade, e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer a própria língua (SECAD, 21, 2007).

Em relação às escolas de Peruíbe, a participação da comunidade é efetiva, tanto na escolha dos gestores e professores, quanto na administração do currículo. Quanto à formação, os professores frequentaram a escola pública e possuem Magistério (Ensino Médio). Todos realizaram Curso Superior de Magistério Intercultural Indígena (MIS) na Universidade de São Paulo (USP), porém nas entrevistas confirmaram a necessidade de formação continuada nas áreas específicas que eles não dominam, especificamente as áreas de biologia, matemática e física. No entanto, de acordo com um dos entrevistados, os incentivos governamentais para a formação do professor es-

tão mais voltados para o cumprimento da lei que preserva os valores culturais indígenas.

Considerações Finais

A escola é apenas um dos veículos de formação. Assim como todos os cidadãos, o índio também aprende na família, nos grupos a que pertence, em outras comunidades e no meio urbano. A exigência do professor índio para ministrar aulas nas escolas indígenas de Peruíbe representou a valorização da língua materna e da cultura que muitos jovens índios desconheciam, assim como fortaleceu o trabalho coletivo na comunidade.

As determinações legais são claras quanto à valorização sociolinguística e cultural dos povos indígenas, e também quanto à afirmação das identidades étnicas. No conjunto das ações governamentais, a formação do professor surge em toda a sua complexidade, principalmente se pensarmos que o profissional deverá atuar em um contexto com outros agentes para a construção de um projeto voltado para a comunidade.

Se à educação indígena cabe o reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia enquanto grupo diferenciado, conforme afirma Cavalcanti (2003, p. 19), não se pode esquecer a complexidade que envolve a formação do professor indígena, que precisa conhecer a língua materna e a cultura da comunidade onde atua, além dos saberes específicos e os pedagógicos. Mas o professor indígena também está inserido nas questões globais e não pode desconhecer a cultura do outro, para melhor preparar os estudantes indígenas.

No cerne deste debate, uma questão se faz presente: como resgatar a língua e a cultura tão esgarçadas pelo tempo? Sob esse aspecto, o depoimento de Ailton Krenak (2006), leva-nos a pensar na lógica que permeia a formação de professores indígenas, consideradas as especificidades culturais e territoriais dos índios e o cenário onde se desenvolvem as relações pedagógicas.

Esses pequenos grupos humanos, que contam hoje com algumas centenas de pessoas, instalados em pequenos sítios – chamados de áreas indígenas e reservas indígenas aqui no Estado de Minas e que, juntando todas as suas extensões são muito menores do que uma pequena cidade mineira, são os territórios que restaram para as tribos indígenas que viveram aqui nessas montanhas. [...]

Então, nós temos que pensar na questão da identidade, especialmente na relação que pode existir entre um sistema de educação, um modelo de trabalho na questão da educação com povos que são diferenciados culturalmente (KRENAK, 2006, p.92).

Partindo desses pressupostos, conclui-se que ser professor indígena em uma escola indígena significa ter sensibilidade para os problemas educacionais, entre os quais se insere a inclusão do índio em um universo cultural tão pródigo de atrações diversificadas. Ser professor índio pode significar também um mergulho no problema maior que é a busca da identidade indígena.

Referências

- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Entrevista concedida a Trilhas de Conhecimentos. Brasília, 2008. Disponível em < http://www.trilhas-deconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/index.htm#. Acesso em: 15 de março de 2008.
- BRASIL. Decreto n. 26/1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União (D.O.U.). Brasília, 1991, 04 de fev.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1991, 04 de fev
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996
- BRASIL. RESOLUÇÃO CEB 1/99. Diário Oficial da União (D.O.U.). Brasília, 13 de abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 14/1999. Diário Oficial da União (D.O.U.). Brasília, 1999, 14 de set.
- BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas Brasília SEF/MEC, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2002
- BRASIL, Constituição Federativa do Brasil de 1988. 22. ed. Brasília: São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Escolas Municipais/Estaduais - CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.
- BRASIL, MEC. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 2002
- BRASIL, MEC. *Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2002
- BRASIL, MEC. *Estatísticas sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007, 84 p.
- CAVALCANTI, Luciola Ines Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a Formação de professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, v.20,n.75, p.34-43, fev. 2003.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; MONTE, Nietta Linderberg (Coord.). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002, 84 páginas.
- KRENAK, Ailton: A educação indígena: relações entre cultura e identidade. In DAYREEL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2006.
- MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. *Em Aberto*. Brasília, v.20, n.76, p.148-153, fev.2003.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, maio/jun/jul/Ago, 2003, p. 86-102.
- PIMENTA, Selma Garrido.(Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. *Magistério Indígena Novo Tempo- Um caminho do meio (da proposta a interação)*, São Paulo, 2003.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O Mestre Ignorante. *Educação & Sociedade*- Revista de Ciência da Educação. v.24, n. 82. Dossiê Políticas Educativas em Portugal e no Brasil. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, abril 2003, p. 185-202.

Irene Jeanete Lemos Gilberto

Doutora em Letras (USP-SP), docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica de Santos, na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias, cujas pesquisas estão voltadas para processos formativos a distância, práticas docentes e políticas de expansão de cursos a distância. Participa do projeto de pesquisa Observação da Prática Docente, onde

desenvolve pesquisa sobre Observação de Práticas de Leitura, com ênfase nos estudos sobre a imagem. Tem produção na área de Educação e Linguagem, Educação e Tecnologias e Educação à distância, temas que são objeto de investigação.

Fátima Cristina Pires

Mestra em Educação pela Universidade Católica de Santos (2009). É historiadora, professora da União da Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa Ltda e da Faculdade do Litoral Sul Paulista. Atua principalmente nos seguintes temas: organização de evento, capacitação, política indigenistas, educação indígena e administração.

Recebido em 17/10/2009

Aprovado para publicação em 03/11/2009