

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**OS CURSOS DE MAGISTÉRIO INDÍGENA DO ESTADO DO MARANHÃO E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KRIKATI NUMA
PERSPECTIVA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

São Luís
2012

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**OS CURSOS DE MAGISTÉRIO INDÍGENA DO ESTADO DO MARANHÃO E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KRIKATI NUMA
PERSPECTIVA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado em Educação da Universidade Federal
do Maranhão, como requisito para o título de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano
Paredes

São Luís
2012

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**OS CURSOS DE MAGISTÉRIO INDÍGENA DO ESTADO DO MARANHÃO E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KRIKATI NUMA
PERSPECTIVA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado em Educação da Universidade Federal
do Maranhão, como requisito para o título de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano
Paredes

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. István Van Deursen Varga
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr^a Maria José Pires Barros Cardoso
Universidade Federal do Maranhão

Para Aldemar, Alexandre, Amanda e Pâmela.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, Raimundo (*in memorian*) e Raimunda, que souberam me educar para lutar pelos meus ideais.

A Aldemar Silva Oliveira, meu esposo, companheiro e amigo, que soube lidar com minha ausência, mesmo quando eu estava presente.

Aos meus filhos, Alexandre, Amanda e Pâmela, meus maiores incentivadores, fontes de alegria e amor.

Ao Prof. Dr. José Bolivar Burbano Paredes, pela orientação competente, sábia e tolerante, sobretudo diante de minhas imaturidades científicas.

A Gildete Dutra, um agradecimento especial, pelo acesso aos documentos e por termos compartilhado vários momentos de discussões sobre a educação indígena no Maranhão.

A Rita de Oliveira, Francisco Alves, Antonia Márcia e Ana Claudia, pelos muitos momentos que compartilhamos e trabalhos que realizamos juntos.

A Aparecida de Lara, por ter me aberto o caminho do trabalho de educação junto ao povo indígena krikati .

A Kleber Alberto, pelo incentivo e apoio à realização dessa pesquisa.

A Izaura Silva, pelo empenho por uma educação pública digna, capaz de contemplar a diversidade cultural do povo brasileiro.

A Francisco Almada, pelas orientações, incentivos e companheirismo.

A Iolanda Eulina, que me ensina mesmo quando silencia.

A Adalberto Franklin, minha gratidão, por haver disponibilizado materiais pessoais para a realização desta pesquisa e por me incentivar a fazer sempre o melhor.

Aos idosos, aos caciques e aos professores Krikati, que se dispuseram a contribuir, respondendo a minhas indagações e, com carinho, me acolheram em suas comunidades antes e durante todo o trabalho de campo.

A todos os professores do Mestrado em Educação, em especial à Professora Dr^a Maria José e ao Professor e Dr. João de Deus, pelas contribuições no processo de qualificação.

Aos colegas de Mestrado, especialmente a Augusto, Diulinda, Dolores, Eneida, Jhonatan e Selma, pelos momentos compartilhados e preciosos nas trocas de ideias.

A Lucivânia, pelas horas em que passamos juntas aprendendo uma com a outra.

À Universidade Estadual do Maranhão - Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, por possibilitar o afastamento de minhas funções docentes.

À Faculdade de Educação Santa Terezinha, na pessoa da professora Roza Soares, por apoiar o Projeto de Formação Continuada de Professores Indígenas Krikati.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade.

Gersem dos Santos Luciano Baniwa

RESUMO

Análise das percepções dos professores indígenas Krikati referente à especificidade, ao bilinguismo, à interculturalidade e à comunitariedade dos cursos de formação de professores, no nível de magistério, e suas contribuições no processo ensino e aprendizagem, na mudança das suas práticas docentes e na efetivação de uma educação bilíngue, intercultural e comunitária, nas escolas da área indígena Krikati. A pesquisa, pautada numa perspectiva qualitativa, analisa a percepção de dez professores indígenas Krikati em relação aos cursos de formação de Magistério Indígena, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão nos últimos dezesseis anos. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada nas aldeias São José, Nova Jerusalém, Raiz e Campo Alegre, no período de março de 2011 a janeiro de 2012. A participação ou conclusão em cursos de Magistério Indígena foram os critérios de escolha e participação dos professores na pesquisa. Dos dez professores entrevistados, cinco concluíram o curso de Magistério Indígena de nível médio (1996-2002), assim como também fizeram parte do projeto de formação elaborado e executado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Os demais professores pesquisados fazem parte da segunda turma do curso de Formação do Magistério, que teve início em 2008, e do qual até o presente momento aconteceram apenas três etapas presenciais. A pesquisa constatou que os professores indígenas Krikati valorizam sua profissão como forma de fortalecer sua cultura e os conhecimentos tradicionais de seu povo; reivindicam a importância de uma escola indígena que envolva a comunidade nas decisões do que e para que ensinar e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem. No contexto da estruturação de uma educação bilíngue e intercultural, evidencia-se que as práticas dos professores indígenas Krikati vêm sendo ressignificadas, no intuito de desenvolver comportamentos, atitudes de respeito, aceitação e compreensão da diversidade cultural e da necessidade de envolvimento na vida social mais ampla, de forma que possam interferir no contexto local, nacional e em defesa dos interesses de seu povo. Sobre os cursos de formação, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, os professores Krikati não reconhecem a especificidade, bilinguismo e interculturalidade desses cursos, pois percebem uma grande diferença entre o que vem sendo disposto oficialmente e a realidade vivenciada em suas comunidades. Portanto, defendem uma formação que valorize os costumes, a língua, a história e a identidade de cada povo e que contextualize os conteúdos e disciplinas com os conhecimentos próprios dos indígenas.

Palavras-chave: Educação indígena, formação de professores, educação escolar específica.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the perception of the Krikati indigenous teachers on a specific, bilanguage, intercultural and communitarian teachers training on a Magisterial course, and its contribution to teaching and learning on their teaching practices in the indigenous formal school education. The methodological approach is a qualitative perspective in order to catch the Indian teachers perception on the magisterial course offered by the Department of Education of the State Government of Maranhão over the last sixteen years. The data were collected by semi structured interviews used in each Krikati Indigenous community: São José, Jerusalem, Raiz e Campo Alegre, from March 2011 to January 2012. The only criterion established to be interviewed was that the Krikati indigenous teacher should have taken part in the teachers training on the Magisterial course offered by the Education Department of the State Government of Maranhão. By this, ten teachers were interviewed: five of them had completed the course offered from 1996 to 2002, which had been part of the training project designed and implemented by the Indigenous Missionary Council (CIMI) of Maranhão; the other five teachers are part of a second group of the Magisterial course which began in 2008 but until now had only taken part in three steps. This study pointed out that Krikati indigenous teachers value their profession in order to strengthen their culture and traditional knowledge of their people, and they are claiming the importance of an indigenous school involving the community in decisions of what is to be taught, and which respects their own processes of teaching and learning. In order to get an intercultural and bilanguage education the study reports that the practices of Krikati indigenous teachers have acquired new meanings, even in the context of developing behaviors, attitudes of respect, acceptance and understanding of cultural diversity and the need for involvement in wider social life, which may affect the local and national context and in the interests of their people. In other hand, about the Magisterial courses, offered by the Department of Education of the State Government of Maranhão, the Krikati indigenous teachers do not recognize a specific, bilanguage, intercultural courses, as they observe a big difference between what officially is being worked and the real situation in their communities. At last, the Krikati indigenous teachers claim a course which must consider customs, language, history and identity of each people, a course that take into account the natural knowledge of indigenous people on the contents on each subject.

Key Word: Indigenous Education, Teachers Training, Specific School Education.

LISTA DE SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANFOPE - Associação Nacional para a Formação de Professores
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEDES - Centro de Estudos & Sociedade
CF- Constituição Federal
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CTI - Centro de trabalho Indigenista
DEMEC - Delegacia Regional do Ministério da Educação
FORGRAD - Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação
FEST- Faculdade de Educação Santa Terezinha
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA - Instituto Socioambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Desporto
ONGs - Organizações Não Governamentais
PNE - Plano Nacional de Educação
PROLIND - Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
RFPI - Referenciais para a Formação de Professores Indígenas
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
SESU - Secretaria de Educação Superior
SPI LTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhos Nacionais
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFR - Universidade Federal de Roraima
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UREI - Unidade Regional de Educação de Imperatriz
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	19
2.1 A formação de professores no Brasil: histórico e tendências	20
2.2 As reformas educacionais nos anos de 1990 e suas implicações nas políticas de formação de professores	37
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena.....	41
3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL ...	48
3.1 A formação dos professores indígenas na legislação brasileira: o que há de específico e diferenciado.....	56
3.2 Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: alguns pontos para análise.....	62
3.3 A formação dos Professores Indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural.....	67
4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MARANHÃO	72
4.1 A formação de professores em nível de Magistério Indígena	74
4.2.1 Estrutura e funcionamento do curso de Magistério Indígena no Maranhão.	81
5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KRIKATI E O PROCESSO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA	88
5.1 História do povo Krikati.....	88
5.2 Os Krikati e a escola	93
5.3 A contribuição dos cursos de formação de Magistério Indígena, no processo educativo na percepção dos professores indígenas Krikati	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	120
ANEXOS	131

1 INTRODUÇÃO

A política nacional de atenção à educação escolar aos povos indígenas, vigente desde a década de 1990, insere-se em um contexto de recentes mudanças na realidade brasileira, especialmente em virtude dos direitos estabelecidos na Constituição Federal (CF) de 1988 e dos movimentos que ocorreram em busca da democratização da escola pública e de qualidade para todos, nos anos 1980.

Desde os primórdios da colonização europeia até o final dos anos 1980, os processos de educação escolar indígena, no Brasil, estiveram pautados pela catequização, assimilação e integração dos índios à comunhão nacional, regulamentada por uma legislação que visava o fim do desenvolvimento e da afirmação das identidades culturais desses povos.

Contrariando essas perspectivas, surgiram no final da década de 1970, Organizações Não Governamentais (ONGs) e indígenas que desenvolveram junto a algumas comunidades indígenas processos escolares e de formação de professores indígenas alternativos, cujas práticas se afirmavam no respeito às diferenças culturais e linguísticas de cada povo indígena. Diante dessas experiências, iniciou-se um processo de rejeição do modelo de escola ofertado pelos órgãos governamentais, bem como se abriu a possibilidade da instituição de uma escola que respeitasse o modo de viver, pensar e agir de cada povo indígena.

Nessa direção, questionava-se a imposição da escola pensada pelo não índio para o índio, em detrimento da escola pensada e organizada pelos próprios índios. Diante desses posicionamentos e experiências vivenciados por alguns grupos indígenas foi possível argumentar em favor da necessidade da escola específica para cada comunidade indígena.

A partir da negação de práticas e ideias voltadas à integração e ao assimilacionismo é que se passou a estruturar uma escola diferenciada – diferente das escolas dos não índios –; específica – para cada povo indígena, conforme sua organização social, língua e crenças –; comunitária - em que a comunidade participa da elaboração e implementação da proposta curricular –; bilíngue – de modo que a língua materna seja instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos, valores étnicos e identitários de cada povo não

excluindo a língua portuguesa – e intercultural – com acesso aos conhecimentos universais e às experiências socioculturais, linguísticas e históricas.

Nesse sentido, a educação escolar indígena deixou de ser tratada como uma política assistencialista para se tornar um direito, inclusive garantido pela Constituição Federal (1988), que preconiza no Artigo 210, § 2º, que “[...] o Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse dispositivo foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), no Artigo 78, quando afirma a necessidade de se “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

A transformação de uma escola integracionista em uma escola que sirva de instrumento de autonomia e fortalecimento das identidades ético-culturais de cada povo indígena vem sendo regulamentada através de vários textos legais, a começar pelo Decreto Nº 26 de 1991, que retira a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pela condução da educação das comunidades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações o que implicou, por sua vez, na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na municipalização, ou seja, cabendo aos Estados através das Secretarias de Educação, executar as ações referentes às escolas indígenas em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

As Secretarias de Educação se viram na injunção de assumir um novo papel sem que antes fossem instrumentalizadas para atender a nova demanda que se estabelecia, ou seja, sem estrutura administrativa e pedagógica necessária a garantia das especificidades das escolas indígenas.

O Estado do Maranhão, com o objetivo de atender às determinações do MEC, através da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC) deu início, em 1992, as primeiras ações junto às comunidades indígenas para a implantação de um sistema de ensino diferenciado nas aldeias. Dentre as ações da SEEDUC, destaca-se a formação de professores indígenas como uma das principais medidas da implementação de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Assim, o curso de formação de professores em Magistério Indígena no Maranhão, teve início em 1996, contemplando a princípio, 75 professores indígenas que já exerciam a docência nas aldeias dos seguintes povos: Tenetehara/Guajajara, Ka'apor, Krikati, Krepum Kateyê, Pukobyê/Gavião, Ramkokamekrá e Apanieikrá/Canela. O número de professores previsto no início da formação foi alterado pela SEEDUC em 1999 e pelo ingresso dos professores que faziam parte do projeto de formação organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A formação dos professores indígenas ocorreu até a quinta etapa, simultaneamente, nos municípios de Imperatriz, Santa Inês e Barra do Corda. O critério utilizado para organizar as turmas, segundo a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI) foi geográfico e administrativo. Essa situação foi alterada a partir da sexta etapa do curso onde foram formadas cinco turmas¹ utilizando-se de critérios culturais e linguísticos. Assim, todas as turmas passaram a funcionar no município de Imperatriz. A conclusão do curso de Magistério Indígena (primeira turma) se deu em 2002 e, atualmente, encontra-se em curso a formação de 240 professores indígenas no Maranhão.

Partindo desse contexto, definimos como principal foco deste trabalho analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, como uma ação implementada pela SEEDUC, no polo de Imperatriz, está contribuindo para a condução do processo educativo numa perspectiva específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural em suas aldeias.

O interesse em pesquisar este tema se deu a partir do meu ingresso em um projeto de “Formação Continuada dos Professores Indígenas Krikati”, proporcionado pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)².

A vivência com os professores indígenas Krikati nos colocou diante de uma realidade marcada por dificuldades, e a mais desafiante delas era compreender como a formação no Magistério Indígena poderia contribuir com os professores na

¹Segundo a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), formaram cinco turmas, sendo uma do povo Timbira e quatro dos Tenetehara. As turmas funcionavam no Hotel Fazenda em Imperatriz.

²A Faculdade de Educação Santa Terezinha desenvolveu junto a comunidade Krikati o “Projeto de Formação Continuada com os Professores Indígenas Krikati” a pedido da liderança Lourenço Krikati e da gestora da escola na época, Professora Sílvia Krikati. O referido projeto teve duração de três anos, (2007 a 2010).

construção de uma escola realmente indígena, em suas aldeias, com possibilidades de melhoria de vida para esse povo.

Sendo objeto de estudo dessa pesquisa a formação dos professores indígenas Krikati, numa perspectiva específica e diferenciada, o problema investigado constitui-se dos seguintes objetivos: analisar as ações implementadas para a formação de professores indígenas pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão; analisar como os professores Krikati compreendem sua importância na construção de uma escola específica e diferenciada; analisar como a formação no Magistério Indígena proporciona aos professores indígenas Krikati subsídios que fundamentam a concepção de uma educação escolar indígena; analisar qual a concepção dos professores indígenas Krikati acerca de sua formação e a contribuição desta, no processo educativo, em suas comunidades. Assim, consolidou-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar se a formação dos professores indígenas Krikati nos cursos de Magistério Indígena tem contribuído para o fortalecimento de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural, em meio à sua comunidade.

A partir desse objetivo buscou-se ainda, analisar o significado que os professores indígenas Krikati atribuem a sua profissão como um profissional do ensino.

A pesquisa orientada por esses objetivos levou a defendermos que a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, uma formação de professores, de modo que não diferencia de uma formação ampla no sentido político. Mais ainda, formar professores significa capacitá-los a refletir sobre o processo educativo em suas múltiplas relações, assim como planejar, avaliar, intervir, tomar decisões, enfim, habilitá-los ao domínio de várias áreas do conhecimento, especialmente as da pedagogia e do ensino.

Nessa perspectiva, para a realização da pesquisa, buscou-se maior aproximação da pesquisadora com o cotidiano dos sujeitos, possibilitando melhor interação com o objeto de pesquisa, cujo objetivo era ultrapassar as aparências e alcançar a essência dos fenômenos. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa. Para Deslauriers e Kérisitt (2008, p. 130),

[...] o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano. Por meio da precisão de detalhes, ela fornecerá informações que se constituirão fonte relevante de conhecimento.

A partir da abordagem definida, estabeleceu-se que a pesquisa fosse de campo e documental. A pesquisa foi realizada com os professores indígenas Krikati, nas seguintes aldeias e suas respectivas escolas: São José (E. I. Krikati), Nova Jerusalém (E. I. Cohmxiy), Campo Alegre (E. I. Hycpahe) e Raiz (E. I. Cujaca).

A área indígena Krikati, localiza-se no Sudoeste do Maranhão, nas nascentes do rio Pindaré, entre as cidades de Montes Altos, Sítio Novo e Lajeado Novo, a 83 km de Imperatriz, a segunda maior cidade do estado, numa região de cerrado caracterizado por mata baixa e montanhas rochosas.

Os informantes da pesquisa foram dez professores indígenas Krikati. Foi adotado como critério para a participação dos professores o fato de haverem concluído ou estarem cursando o Magistério Indígena e exercendo a docência. O critério está intimamente em concordância com o objetivo geral da pesquisa, quando se propôs analisar se a formação promovida pelo estado do Maranhão, no Magistério Indígena, está contribuindo para o fortalecimento de uma educação escolar específica e diferenciada. Convém esclarecer que outros informantes que não estavam previstos a princípio, foram contemplados no corpo do trabalho.

O fato de incluir novos informantes foi surgindo no decorrer da pesquisa, como forma de legitimar os conhecimentos adquiridos pela pesquisadora durante o período de observação. Assim, o idoso entrevistado, surgiu da necessidade de se conhecer a partir do próprio índio a história do povo Krikati, especialmente a origem da escola. A partir dos depoimentos do idoso outros informantes foram surgindo, como uma professora não índia que viveu durante vinte e três anos na aldeia São José.

Para garantir a participação desses sujeitos foi solicitada autorização por escrito aos Caciques e, em reunião com as comunidades, foram apresentados os objetivos do trabalho. As entrevistas foram agendadas de acordo a disponibilidade dos professores, de forma que se fez necessária a permanência da pesquisadora nas aldeias, não necessariamente com o fim da ambientação, visto que esta vem realizando um trabalho nestas comunidades desde 2007. Todos os depoimentos que aparecem ao longo do texto, foram autorizados, inclusive os nomes dos entrevistados. Na pesquisa, junto aos professores indígenas Krikati, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada que se baseou em quatro eixos:

- a) Ser professor: analisando conceitos;
- b) Formação inicial dos professores indígenas (Magistério Indígena);
- d) Princípios da especificidade e da diferença nas escolas indígenas Krikati;
- f) Formação em licenciatura Intercultural.

Com o objetivo de resgatar a trajetória da formação de professores indígenas sob a Coordenação da Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI) foi informante desta pesquisa, a Coordenadora da Educação Indígena dessa regional. Para tanto foi utilizada também a entrevista semiestruturada, a partir de dois eixos:

- a) Implantação das escolas indígenas no Maranhão: avanços e impasses;
- b) Formação inicial e continuada dos professores indígenas Krikati.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se de análise dos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena do Maranhão (2000), as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão (1997), a Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Indígena Krikati (2008), os Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas (1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), entre outros.

A análise da legislação educacional brasileira, especialmente a partir do final dos anos 1980, permitiu compreender o novo marco normativo que garante o funcionamento curricular administrativo diferenciado e específico da educação escolar indígena, nos sistemas de ensino estaduais e a formação de professores indígenas como responsabilidade do Estado. Por sua vez, o desvelamento do que é específico e diferenciado na legislação se tornou imprescindível à compreensão dos conceitos incorporados e do papel de outros atores nas políticas e estratégias da educação indígena no Brasil.

A legislação específica sobre a educação escolar indígena contribui, por seu turno, com a análise do processo pelo qual vem se efetivando a formação de professores indígenas, tanto em nível nacional quanto estadual. Dessa forma, foram requeridos à Coordenação de Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI) para análise documental os seguintes documentos: Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena do Maranhão (2000); Proposta

Curricular do Curso de Magistério Indígena do Maranhão (2007); Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão (1997); Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Indígena Krikati (2008); Censo Escolar Indígena (2011); Ata de Rendimento Anual (2001) e o Quadro Demonstrativo da Educação Indígena da UREI de 2011 (Número de Professores por escola, número de alunos por escola, série e formação dos professores (Apêndice C)).

Unindo a pesquisa teórica com a pesquisa de campo, a presente dissertação está organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta uma revisão histórica da formação de professores de modo geral no país, com o objetivo de analisar os conceitos e significados que foram se constituindo nessa formação ao longo da história educacional brasileira e de levantar quando os professores indígenas passaram a integrar a categoria docente. Destaca-se ainda, as reformas educacionais nos anos 1990 e suas implicações nas políticas de formação de professores.

O segundo capítulo apresenta uma síntese das políticas educacionais, as conquistas e desafios relacionados à formação dos professores indígenas no Brasil, numa perspectiva específica e diferenciada, dando ênfase a partir da década de 1990, por este período ser caracterizado como marco para as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. Posteriormente analisa-se nos textos legais o que há de específico e diferenciado para essa formação.

Na sequência, o terceiro capítulo trata do processo pelo qual vem se efetivando a formação de professores indígenas no Maranhão, dando destaque a partir da década de 1990, período este em que o Estado assume as responsabilidades pela educação escolar indígena. Apresenta-se de forma concisa, os povos indígenas que habitam no Maranhão, destacando-se como vem se efetivando a formação de professores no Magistério Indígena e os princípios teóricos que fundamentam a Proposta Curricular do Curso do Magistério Indígena no Estado do Maranhão.

A partir das análises dos capítulos anteriores, o quarto capítulo centraliza-se nos depoimentos dos professores indígenas Krikati, buscando apreender como estes percebem a contribuição da formação no Magistério Indígena para a condução do processo educativo, em suas escolas, numa perspectiva específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Por último, a conclusão apresenta uma síntese dos principais aspectos do desenvolvimento da pesquisa, desde o referencial teórico até a análise das constatações acerca da formação dos professores indígenas Krikati e o processo educativo numa perspectiva específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores, especialmente nas duas últimas décadas, tem constituído um amplo campo de pesquisas e debates, tanto em âmbito internacional, como nacional. Nesse período, novos conceitos³ referentes ao trabalho, ao perfil e à formação do professor vêm surgindo com o objetivo de questionar os fundamentos teórico-metodológicos presentes nas práticas dos professores e apresentar novos conceitos condizentes com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, proveniente da globalização da economia e do desenvolvimento da tecnologia.

No Brasil, esses conceitos foram sendo disseminados a partir dos anos 1990⁴ e ganharam destaque nos documentos legais que regulamentam a reforma educacional e a política de formação de professores, como se verá mais adiante. No entanto, ressaltamos que a assimilação desses conceitos não se deu de forma consensual. Muitos estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores⁵ foram refutados por alguns profissionais⁶, sob o argumento, dentre outros, de que essa forma de conceber o trabalho e a formação do professor representa um ajustamento ao ideário neoliberal, contribuindo assim, para o empobrecimento do conhecimento.

A partir desses embates, evidenciou-se que a compreensão de conceitos sobre a formação de professores não consiste em tarefa fácil, pois como comenta Pimenta (2010), se dá em um contexto em que algo novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado. No entanto, considera-se a análise dos conceitos fundamentais para a compreensão das práticas sociais e do modo como estes vão se incrustando no cotidiano das escolas, dos professores e lhes moldando a maneira de pensar e agir.

Partindo do conceito de que o professor é um profissional do ensino cuja função é a de estabelecer a mediação entre o coletivo (a sociedade) e o individual (o

³Conceitos como: professor reflexivo (SCHON, ALARCÃO, NÓVOA, CONTRERAS, ZEICHENER), professor investigador (L. STENHOUSE), professor pesquisador (DEMO), saberes docentes (PIMENTA) e competências e habilidades (PERRENOUD) vêm se incorporando aos debates sobre educação, especialmente sobre a formação de professores.

⁴Pimenta (2010) afirma que conceitos como “professor reflexivo”, entre outros, foram sendo difundidos no Brasil, no início dos anos 90, especialmente com a difusão do livro “Os Professores e sua Formação”, coordenado pelo professor português Antonio Nóvoa. Essa obra traz textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, o que evidencia a rápida expansão e apropriação dessa perspectiva conceitual.

⁵SHHON (2000), ALARCÃO (2001) e NÓVOA (2002), entre outros.

⁶Autores brasileiros que discutem o assunto: SHIROMA (2002), OLIVEIRA (2008), FRIGOTO (1998; 2008; 2010), FERREIRA (2002, 2006, 2008), KUENZER (2011), PIMENTA (2010) e BRZEZINSKI (2001), entre outros.

aluno), através de suas atividades, compreende-se que essa formação deva estar assentada nas dimensões técnica, política e humana⁷, de modo a se tornar apta a “[...] oferecer aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o a seu fazer pedagógico” (MEDEIROS, CABRAL, 2006, p. 15).

Diante do exposto, propomos neste capítulo, analisar os conceitos que foram se constituindo na formação dos professores ao longo da história educacional brasileira, bem como os seus significados. Para compreender como os conceitos se manifestam nas tendências que fundamentam a educação, fez-se necessário traçar um breve histórico da formação do professor no Brasil. Para Pimenta (1992, p. 93), “[...] a retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil”. Dessa forma, recorreremos às contribuições de alguns estudiosos brasileiros, como Saviani (1987, 2006, 2007, 2009), Romanelli (2006), Zotti (2004) e Tanuri (2000).

Em seguida, analisamos a implementação das reformas educacionais e suas implicações na formação dos professores a partir da década de 1990, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (2002). Para tanto, buscamos apoio nos trabalhos de Brzezinski (1997), Pimenta (2010), Oliveira (2004), Shiroma (2002) e Kuenzer (2000).

2.1 A formação de professores no Brasil: histórico e tendências

No Brasil, a educação esteve a princípio, atrelada à Igreja e aos valores profundamente marcados por ela. Os jesuítas transplantaram para o país a cultura européia, com o objetivo de colonizar a consciência dos nativos através da imposição desses valores. A ação educativa seria o instrumento eficaz para sedimentar suas ideias. Para Romanelli (2006, p. 35), os jesuítas tinham objetivos práticos de ação para a Colônia:

⁷Ver Candau (2003, p. 49 a 72) definições sobre as dimensões técnica, humana e política.

[...] o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os curumins e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos curumins estendia-se aos filhos de colonos, o que garantia a evangelização destes. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem.

Para manter sua hegemonia, a Igreja percebeu na educação um canal seguro para atingir seus objetivos. Nesse sentido, fundamentada em uma tendência tradicional humanista⁸, com uma forte base filosófica e religiosa, a igreja buscou na formação jesuítica o projeto de formação de professor necessário aos seus interesses.

A formação dos professores jesuíticos tinha uma longa duração e envolvia vários ramos do conhecimento⁹, cuja apropriação durante a formação inicial era suficiente para aplicá-lo na futura atuação.

O professor jesuítico contava com um sistemático plano de estudos, denominado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus (1599-1759)¹⁰. O *Ratio Studiorum* se baseava numa visão essencialista¹¹ do homem. A partir dessa concepção pedagógica, esse plano foi organizado como um conjunto de normas e instruções que orientava, tanto pedagógica como administrativamente, as atividades de todos os encarregados do ensino. É relevante destacar o *Ratio Studiorum*, pois mesmo após a expulsão dos jesuítas, esse documento continuou a exercer influência na organização dos princípios e normas da educação brasileira, principalmente na formação do professor.

Na formação do professor jesuítico não havia espaço para o espírito criador ou reflexivo, já que tudo estava predeterminado e não relacionava com o mundo

⁸Saviani periodiza a história da educação brasileira nas tendências: concepção humanista tradicional; concepção humanista moderna; concepção analítica e concepção dialética (1987).

⁹A formação do professor jesuíta se dava em três momentos distintos: formação moral e religiosa, formação intelectual e formação pedagógica. De acordo Saviani (2007), a educação jesuítica foi dividida em duas fases, sendo a primeira o plano de instrução elaborado por Nóbrega, suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*.

¹⁰Para maior aprofundamento, ver "História das Idéias Pedagógicas no Brasil", de Demerval Saviani (2007).

¹¹Segundo Saviani (2007), a visão essencialista concebe o homem como um ser constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

exterior. O desprendimento de seus desejos e vontades, o conformismo e a obediência aos valores preconizados pela Igreja, considerados imutáveis, faziam parte da formação. Assim, a grande missão do professor era “[...] empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (SAVIANI, 2007, p. 58).

Consideramos igualmente relevante destacar que a educação jesuítica, embora de caráter universalista e elitista¹², tinha um sistema educacional estreitamente vinculado a seus objetivos. Com a expulsão dos jesuítas (1759) pelo Marquês de Pombal, houve um retrocesso na educação brasileira. De acordo com Zotti (2004), o Brasil não foi contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século.

O rompimento da organização educacional jesuítica no país se deu a partir do choque entre os interesses¹³ da Companhia de Jesus e os do Marquês de Pombal. Enquanto as escolas jesuíticas tinham como objetivo os interesses da fé, Pombal tinha como propósito organizar a escola a serviço dos interesses do Estado. Com a supressão das escolas jesuíticas no Brasil, as reformas pombalinas não conseguiram criar um sistema de ensino público que atendesse aos seus interesses, portanto, não houve projetos de formação de professores neste período.

Sem uma estrutura educacional organizada, pois os métodos, objetivos e conteúdos eram de domínio dos jesuítas, o Brasil ficou também sem professores qualificados. Assim, verificou-se um retrocesso no significado do papel do professor, pois enquanto a formação dos professores jesuíticos exigia uma preparação moral, religiosa, intelectual e pedagógica, e um sentido de vocação profissional, após sua expulsão qualquer pessoa podia ser professor.

Conforme Saviani (2007), o histórico da formação de professor no Brasil para o sistema de ensino público data de 1835, quando se deu a criação da primeira

¹²Podemos considerar, na segunda fase da educação jesuítica (1599-1759), um caráter universalista, porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem, e elitista, porque acabou se destinando aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento da elite colonial. Para maior aprofundamento, ver Saviani (2007).

¹³Enquanto o ideário pedagógico dos Jesuítas se voltava para a fé, o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava modernizar Portugal, colocá-la no nível do século da luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso para sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, que tinha como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra (SAVIANI, 2007. P.103)

Escola Normal, em Niterói (1835). Ao se referir a Lei Nº 10, de 15/10/1827, Tanuri (2000, p. 62) informa que no Artigo 5º, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, bem como determina a regulamentação da formação dos professores.

[...] pouco foram as providências do Governo Central referentes ao ensino de primeiras letras e ao preparo de seus docentes. [...] as primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834. (TANURI, 2000, p.63)

Apesar de ter sido criadas várias Escolas Normais com o objetivo de habilitar as pessoas que escolhessem o magistério da instrução primária, como previa o Artigo 5º da Lei nº 10, de 15/10/1827, só “[...] a partir de 1880 que se iniciou no Brasil o movimento das Escolas Normais” (CHAGAS, 1984, 23).

De acordo com alguns autores¹⁴, nas últimas décadas do Império e nas primeiras do século XX, a educação era para poucos, portanto não existia uma política para formação de professores, salvo em algumas Escolas Normais concentradas no Estado de São Paulo¹⁵, as quais consolidaram uma estrutura educacional que permaneceu inabalável até os anos de 1930, servindo de parâmetro a formação de professores nos demais estados¹⁶.

Mas a ausência de uma política educacional que atendesse a “todos” não transcorreu sem críticas. O crescimento industrial, nas duas últimas décadas da Primeira República, modificou as estruturas econômicas e as relações sociais. Diante das transformações ocorridas, surgiram novas classes sociais – o operariado e a burguesia industrial – que contestavam o modelo educacional vigente e exigiam uma educação que fosse capaz de atender às suas reivindicações.

Para explicar as tensões e contestações ao modelo educacional formulada pelas classes emergentes, Romanelli (2006, p. 46) chama a atenção para dois aspectos que denomina “os germes de desequilíbrio”:

[...] a demanda social da educação, que fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de extratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que

¹⁴Saviani (1987; 2007; 2009), Tanuri (2000) Romanelli (2006), Chagas (1984) e Nagle (1977), entre outros.

¹⁵As Escolas Normais – escolas de formação de professores – eram regidas por legislação estadual, sendo que cada Estado tinha a liberdade de organizar e definir a estrutura curricular dos cursos de formação. Essa realidade mudou com a Lei Orgânica de 1946, que estabeleceu um currículo único para todos os Estados.

¹⁶ Para maior aprofundamento, ver Tanuri (2000).

se expandisse; a economia, a evolução de um modelo exclusivamente agrário exportador para um modelo parcialmente urbano – industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes do sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico passou, então, a fazer solicitações à escola.

Nesse ambiente, a educação se revestiu de importância e a década de 1920 fica marcada pelo entusiasmo e pelo otimismo pedagógico – movimento nacionalista que acreditou na educação como fator de equalização social. Esse momento ganhou expressão no movimento dos educadores, como afirma Ribeiro (1986, p. 93), já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar. “O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de profissão”.

A partir de então, as décadas de 1920 e 1930 foram férteis em movimentos em prol de uma educação que viesse a atender ao novo modelo de desenvolvimento econômico do país, contrário a uma educação elitista, restrita a uma camada da população.

Entre esses movimentos¹⁷, podemos citar o “Manifesto dos Pioneiros” (1932), que tinha representantes como Anísio Teixeira, que defendia o pensamento de John Dewey, com o ideário da Escola Nova¹⁸, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros; os quais almejavam a superação do caráter discriminatório e antidemocrático da educação brasileira. Esses educadores que ajudaram a redefinir o papel do estado, na educação pós-1930, criticavam o ensino tradicional e defendiam uma educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do estado a ser implantada em programa de âmbito nacional.

A nova concepção de educação surgia como uma necessidade das modificações socioeconômicas e políticas em curso, bem como da urgência da organização de um sistema educacional nacional que estabelecesse diretrizes comuns, apto a orientar a educação a acompanhar essas transformações. Nessa direção, Pimenta (2007, p. 71) explica que

¹⁷Para Saviani (2009), a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), a “I Conferência Nacional de Educação” (1927) e o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros” (1932) são marcos da ascendência escolanovista no Brasil, movimento que atingiu o auge por volta dos anos 60.

¹⁸O movimento da Escola Nova teve início, desenvolveu-se e consolidou-se na Europa, de onde estendeu para os Estados Unidos e propagou-se por toda a América Latina depois da 2ª Guerra Mundial, quando os Estados Unidos afirmaram-se como país capitalista hegemônico.

[...] essa concepção pedagógica se imbuí da ideia da natureza humana, uma nova visão de homem, existencialista – a mutabilidade humana determinada pela existência. Tal visão do ser mutável aparece, num primeiro momento, por necessidade do próprio modo de produção capitalista, que requeria mudanças de uma atividade, e também pela imposição ideológica do esforço, do êxito pessoal, como garantia do sucesso.

Nesse cenário, as ideias da Escola Nova foram amplamente difundidas por todo o país, embora sua aplicação tenha ficado restrita a alguns estados com maior desenvolvimento econômico¹⁹. Modificou-se a concepção de professor, de aluno e dos componentes do processo de ensino e aprendizagem. O professor passou a ser visto como aquele que se utiliza de conhecimentos científicos nas suas atividades educativas, especialmente conhecimentos da psicologia, biologia e sociologia. No entanto, diante da centralidade do aluno no processo educativo, a função do professor nessa concepção é minimizada, este deixa de ser o centro e passa a agir como um facilitador, um estimulador da aprendizagem.

Ao analisar o ideário da Escola Nova e o papel do professor na organização do processo educativo, Saviani (2009, p. 9) enfatiza que

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos professores, acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Diante desses aspectos destacados por Saviani, vale ressaltar que o movimento da Escola Nova influenciou de forma decisiva a organização curricular do Ensino Normal. Segundo Tanuri (2000, p. 73), “Anísio Teixeira se propôs acabar com o que chamou de ‘vício de constituições’ das Escolas Normais: pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente”.

¹⁹ Ao se referir à dualidade da Escola Nova, ou seja, à expansão de escolas precárias para todos e de boa qualidade para poucos, Saviani (2009) assinala a impossibilidade de sua implementação, pois exigiam a mudança física da escola e dos recursos didáticos, bem como professores qualificados. Sem condições financeiras e humanas, a escola fundamentada no ideário escolanovista ficou restrita a algumas experiências com escolas equipadas e recursos humanos preparados para tal. Daí a escola nova haver se tornado seletiva e elitista.

A reforma introduzida na Escola Normal por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, transformava em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. O Instituto de Educação incorporava, em um só estabelecimento, quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância.

Com o mesmo ideário da Escola Nova, Tanuri (2000) ressalta que Fernando de Azevedo implantou em 1933, o Instituto de Educação de São Paulo. No âmbito das reformas dessa época, os Institutos de Educação concretizaram definitivamente a separação entre o curso geral ou preparatório e o curso profissional ou pedagógico, assim como a equiparação do valor da escola preparatória à escola secundária federal, dando acesso a todos os cursos superiores.

Nesse contexto, os Institutos de Educação atraíram as moças de famílias de classe média, média baixa e filhas de operários para concorrer no seletivo que se dava através do exame de admissão ao 1º ano da Escola Secundária. Apesar da equivalência da Escola Secundária com as demais, só ingressavam na Escola de Professores alunos oriundos da Escola Secundária do próprio Instituto. Daí o caráter fechado e, de certa forma, elitista do Instituto. Essa característica era justificada pela necessidade de selecionar e qualificar melhor os futuros professores primários.

Os Institutos de Educação, tanto do Rio de Janeiro como de São Paulo, foram incorporados ao curso superior. O primeiro, incorporado à Faculdade de Educação do Distrito Federal; o segundo, incorporado, em 1934, à Universidade de São Paulo. Saviani (2009, p. 146) ressalta que:

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1 adotado nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Dessa forma, prevaleceu o dualismo na formação do professor, ou seja, o Esquema 3+1²⁰ visava a dupla função de formar bacharéis, no caso do Curso de Pedagogia, para atuar como técnicos na educação, e nos demais cursos da Faculdade Nacional de Filosofia; para atuar na docência dos cursos normais, sendo que o bacharel que desejasse ministrar aulas no curso secundário cursava, no

²⁰O esquema 3+1, de acordo Saviani (2009b), significava três anos para o estudo das disciplinas específicas, conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática.

último ano, as disciplinas pedagógicas, sendo elas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530/46), a estrutura e organização do Ensino Normal ficaram similar a do Curso de Pedagogia²¹ e demais cursos: o Ginásial, que tinha um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, com duração de quatro anos, cujo objetivo era formar regentes de ensino primário, e o Colegial que contemplava os fundamentos da educação, com duração de três anos, com o objetivo de formar professores do ensino primário (SAVIANI, 2009b).

Para Romanelli (2006, p. 163), a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada ao mesmo tempo em que a Lei Orgânica do Ensino Primário, com efeitos semelhantes, “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”, o que no geral, não trouxe grandes inovações a formação de professores.

A ser publicada, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024, de 20/12/1961) já não atendia aos interesses reais da sociedade, pois passou treze anos em tramitação, envelhecendo em meio aos debates e confrontos de interesses. De semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, o país passara a vivenciar as mudanças da industrialização e haviam surgidos diferentes exigências de formação de professores.

A LDB nº 4.024 de 1961 não alterou a organização do ensino, já que manteve a estrutura da reforma anterior estabelecida pelas Leis Orgânicas de Ensino, decretadas no período de 1942 a 1946. No entanto, houve pequenas mudanças, no que diz respeito, à equivalência legal em todas as modalidades de ensino, o que significou, de certo modo, um avanço na flexibilização²² curricular dos cursos, possibilitando o rompimento da uniformidade.

Do Brasil Colônia a LDB nº 4.024 de 1961, muito pouco foi feito em relação à formação dos professores. Somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530, de 1946), foi organizado um currículo único para todos os Estados. De

²¹O Curso de Pedagogia foi criado em 1939, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto nº 1.190, de 4-4-1939), com a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais (Tanuri, 2000, p.14).

²²Demerval Saviani (2006) faz uma reflexão sobre a flexibilização do ensino na LDB nº 4.024 de 1961.

qualquer forma, como afirma Romanelli (2006), não trouxe grandes contribuições à formação dos professores e a LDB 4.024 de 1961 não modificou a situação. Porém, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por intensos movimentos²³ que desencadearam reformas educacionais destinadas a atender às solicitações do sistema econômico, social e político e, conseqüentemente, a uma nova tendência na formação do professor para responder às exigências postas por esse sistema.

O significativo desenvolvimento econômico²⁴ verificado no Brasil, entre os anos de 1950 a 1960, instituiu novo modelo educacional que perdurou pelas duas décadas seguintes. A educação passou a ser pensada nesse período²⁵ como fator de desenvolvimento econômico e um instrumento de transformação das pessoas em indivíduos produtivos, capazes de aprender e produzir de acordo com as necessidades do modelo econômico vigente. Nesse contexto, não era função da escola formar pessoas para pensar, criar, refletir sobre as relações entre a educação e a sociedade, mas preparar indivíduos para executar tarefas de modo eficiente, racional e eficaz.

Para atender a essas exigências e tornar o processo educativo objetivo e operacional, vários acordos foram feitos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)²⁶. Estes acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a educação, que para Romanelli (2006) tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

²³Movimentos oriundos tanto da classe dos trabalhadores, que lutava por direitos civis e sociais, quanto das classes mais favorecidas, que exigiam a restauração dos valores morais, religiosos, principalmente, e econômicos, ameaçados pela organização e estruturação de partidos de esquerda, que se empenhavam para conscientizar as massas de sua exploração.

²⁴Segundo (Ribeiro, 1986), a intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional, proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos, favoreceram o crescimento econômico do país. Contudo, o período também é marcado pela concentração do lucro e pela tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista e um modelo econômico que contava com investimentos estrangeiros. A tensão gerada entre os interesses foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do golpe de 1964 e demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro, do tipo associado e subordinado ao grande capital.

²⁵Décadas de 1960 e 1970, especialmente a partir do golpe militar de 1964, consolidado através da Constituição de 1967 e pela Emenda Constitucional de 1969.

²⁶Para aprofundamento, ler Romanelli (2006, p.193-241).

Nessa concepção, o sistema educacional brasileiro foi reorganizado a partir de uma visão economicista, fundamentado na teoria do capital humano²⁷. Essa teoria influenciou decisivamente os anos que se seguiram ao golpe Civil-Militar de 1964²⁸ e deixou uma marca indelével na educação brasileira, ajustando o país às exigências do grande capital e delineando a política educacional. Para Frigotto (2011, p. 46), “o conjunto dos postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos descaminhos das concepções, políticas e práticas educativas no Brasil”, sobretudo no período mais negro do regime militar de 1964, entre 1968 e 1975.

Para atingir os fins voltados a uma política economicista de educação, a escola foi organizada na esfera administrativa e pedagógica, a partir dos princípios das teorias de administração de empresas (Sistema Taylorista/Fordista). Os princípios²⁹ dessas teorias, explícitos na organização do trabalho nas fábricas, influenciaram tanto na reforma educacional expressa nas Leis Nº 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971, quanto na organização no interior das escolas e, conseqüentemente, na formação dos professores.

A Lei Nº 5.540 de 1968 prescreveu a reforma universitária e

[...] procurou responder a duas demandas contraditórias: a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e

²⁷A teoria do capital humano foi criada entre o final da década de 50 e início dos anos 1960, nos Estados Unidos, por Theodoro Schultz. Para maior aprofundamento, ler “Educação e a Crise do Capitalismo Real” (FRIGOTTO, 2010).

²⁸Durante a década de 1950 e início de 1960, a política econômica nacionalista iniciada por Getúlio Vargas, começa a enfraquecer e passa a ser motivo de análise e reflexão por parte de um novo grupo em formação da sociedade brasileira, desde 1951, composto de dirigentes brasileiros de empresas estrangeiras, engenheiros, advogados, relações públicas, cujos interesses estavam intimamente relacionados aos grupos estrangeiros que detinham o poder, o que leva a deflagração do movimento de 1964. Partidos, via (Instituto de pesquisa e Estudos Sociais e Instituto de Ação Democrática) começam a preparar a sociedade para a substituição do modelo nacional-desenvolvimentista (modelo defendido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros, apoiado pelo governo de João Goulart, pelo modelo do desenvolvimento com segurança (modelo ou ideologia defendida pela Escola Superior de Guerra). É nesse contexto que, em 1964 acontece o Golpe civil-Militar, entrando o Brasil num período ditatorial cujos poderes do Estado se concentram nas mãos das Forças Armadas. Este foi um período que se constituiu, portanto, como uma ditadura do capital com braço militar tendo a burguesia nacional e nas empresas multinacionais a sua base de sustentação. (ROMANELLI, 2006)

²⁹Princípios da teoria fordista/taylorista: a separação entre concepção e execução do trabalho – intelectual e manual, saber e fazer – e a divisão do trabalho, que se traduz em setorização de funções e, conseqüentemente, na divisão das pessoas.

ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2006, p. 42).

Com o intuito de incrementar a eficiência e a produtividade das universidades, a reforma buscou atender a essas demandas, abolindo a cátedra implantando o sistema departamental, entendido como espaço de unidade de ensino e pesquisa. Em síntese, a reforma universitária de 1968 instituiu o vestibular unificado e classificatório, sistema de créditos, matrículas por disciplinas, carreira do magistério e cursos em vários níveis e de duração diferente, ampliação da representação nos órgãos de direção, as várias categorias e dinamização da extensão universitária³⁰.

Diante da reforma do ensino superior, os cursos de Licenciatura Curta surgiram como um meio provisório de resolver o problema da falta de professores habilitados a trabalhar no Primário e Ginásio, hoje Ensino Fundamental. No entanto, permaneceu definitiva até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996. Para Saviani (2009), além da formação aligeirada não possibilitar o aprofundamento em todas as áreas de conhecimentos requeridas, nas licenciaturas curtas os professores tinham que lecionar mais de um componente curricular. Para exemplificar: o professor formado em Licenciatura Curta de Ciências Sociais poderia trabalhar as disciplinas de história, geografia e outras afins. Do mesmo modo, nas modalidades de letras e ciências.

Quanto ao Curso de Pedagogia, o Parecer nº 252 de 1969 fixou o currículo mínimo, visando à formação de professores para o Ensino Normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 2006). Diante das diversas habilitações nas quais o Curso de Pedagogia foi fracionado, ficou explícita a tendência tecnicista em que se apoiavam as reformas educacionais.

As habilitações do Curso de Pedagogia separavam o saber e o fazer. A partir da Reforma (Parecer nº 252 de 1969), o pedagogo passou a ser aquele que pensa, planeja, coordena e controla o processo pedagógico nas escolas, enquanto os professores executam as determinações. Na formação de professores e pedagogos se perdeu a visão do todo e se ampliou a distinção entre os que pensam e os que executam.

³⁰Para maior aprofundamento, ler Romanelli (2006, p. 228-232).

A Lei Nº 5.692 de 1971 reformou o 1º e 2º graus com o objetivo de inserir cada vez mais cedo os jovens no mercado de trabalho e conter a procura pelo Ensino Superior. Para tanto, a profissionalização do Ensino Médio, segundo Romanelli (2006, p. 235), “era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos”.

A partir desses objetivos, técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e um grupo de trabalho do Ministério da Educação (MEC) estruturaram o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos, na faixa etária dos 7 aos 14 anos (1º grau), que além da formação geral, passou a contar com a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O 2º grau passou a se constituir em um nível de ensino cujo objetivo era a habilitação profissional.³¹

Nessa nova estrutura, a Escola Normal desapareceu substituída pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM)³² que podia ser ofertada em qualquer escola. As Escolas Normais, que se caracterizavam como escolas de formação de professores para o ensino primário, foram reduzidas a uma habilitação em meio a tantas outras.

As reformas educacionais fundamentadas numa tendência tecnicista que supervalorizava a tecnologia programada de ensino deixaram marcas profundas na educação brasileira, modificando sua estrutura em todos os níveis, a formação de professor, métodos de ensino e, sobretudo, os objetivos da educação, ao atrelá-la ao mercado de trabalho voltado ao capital. Nessa tendência, o professor passa a ser um especialista na aplicação dos recursos tecnológicos que transmite o conhecimento com o objetivo de maximizar o desempenho do aluno, sem levar em consideração os processos, mas sim os resultados.

Ao analisar o papel do professor na tendência tecnicista, Saviani (2009 p. 11-12) afirma que,

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária,

³¹Ver a estrutura do ensino (1º e 2º) de acordo com a Reforma, em Romanelli (2006, p. 237 a 246) e Saviani (2006, p. 40 a 44).

³²Gatti (1997, p. 42-45) analisa os pontos considerados críticos da Lei Nº 5.692/1971, em relação à formação de professores no âmbito das mudanças do Curso Normal.

relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Segundo o mesmo autor (2007), a pedagogia tecnicista ao transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril e a função do professor como executor do processo, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Nessas condições, a pedagogia tecnicista contribuiu para aumentar o caos no campo educativo, gerando além de outros fatores a fragmentação dos saberes e a dissociação da teoria e prática no trabalho pedagógico. Essa tendência, a qual fundamentou a política educacional por mais de duas décadas menosprezou, recusou, escondeu e esqueceu o humano, Shiroma (2002) enfatiza que os resultados nefastos foram se tornando público no início de 1980, quando se pôde considerar o quadro da educação brasileira como dramático:³³ alto índice de analfabetismo, distorção série/idade, reprovação, evasão, acesso negado às séries iniciais, professores leigos e pobreza ao extremo.

Diante desse quadro de marginalidade, o qual se encontrava a educação brasileira, e com os primeiros sinais de abertura política foi possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade silenciada, no período da Ditadura Militar e discuti-la. Era o momento em que se afirmavam e se ampliavam de várias formas a denúncia e a discussão sobre o papel ideológico que a escola cumpria na sociedade capitalista, contribuindo para reforçar e legitimar as desigualdades sociais.

Esse período de contestação -1978 a 1982 - que segundo Saviani (2007) passou a ser chamado de “fase de denúncia” deu forma a um processo de mobilização e organização de educadores e entidades que centravam suas reflexões nas críticas a situação em que se encontrava a educação brasileira. Neste sentido, se considera que os anos de 1980 representou um período de contestação

³³Segundo Shiroma (2002, p. 44), em meados dos anos 1980, 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da série do 1º grau, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, oito milhões de crianças que cursavam o 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries, que reuniam 73% das reprovações, e 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

às tendências que fundamentaram as políticas educacionais brasileira e, especialmente, a tendência tecnicista que predominou até então, concomitantemente, o surgimento de uma teoria crítica que surgiu como uma proposta de percebimento lúcido da relação entre a educação escolar e a sociedade.

A contribuição teórica de Saviani com a Pedagogia Histórico-Crítica, de Paulo Freire com a Pedagogia Libertadora e de Libâneo com a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos, entre outros, baseados em uma concepção dialética foi fundamental para a difusão no meio educacional da tendência educacional crítica, cujo objetivo era levar as discussões para além das teorias de reprodução³⁴ e contribuir no processo de transformação social. Esses autores enfatizavam dois pontos básicos em oposição às pedagogias tradicionais, nova e tecnicista: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares.

Em meados dos anos 1980, iniciou-se um processo de mobilização de educadores em defesa do compromisso político da prática pedagógica em busca da democratização da escola pública de qualidade para todos. Esse movimento deu um novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de professores que foi liderada por educadores em entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos & Sociedade – (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Essas entidades produziram, pesquisaram, divulgaram diagnósticos e apresentaram propostas para uma educação pública e de qualidade, comprometida com as classes populares.

A partir desses movimentos foram realizados fóruns, seminários e a primeira Conferência Brasileira de Educação em 1980, dando início a uma mobilização dos profissionais da educação no país, a qual foi seguida de outras cinco conferências ao longo dos anos 1980. Como já mencionado, as questões em debate giravam em torno da democratização da escola pública, do caráter político da prática pedagógica e da formação do professor a partir de uma visão crítica, capaz de instrumentalizá-los para perceber as contradições da sociedade, posicionar-se ante os

³⁴Na década de 1970, junto à predominância da tendência tecnicista, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidências as funções reais da política educacional que, entretanto, eram encobertas pelo discurso político-pedagógico oficial. Para Saviani (2007) pelo fato das teorias crítico-reprodutivistas não apresentarem alternativa, e nem fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, pois o fato de **serem teorias sobre a educação e não teorias da educação** não implica que não tenham trazido elementos de maior importância para se entender a própria prática educativa. Para maior aprofundamento, ler Saviani (2007, p.390 a 397)

condicionamentos e determinantes políticos, sociais e econômicos e agir estrategicamente em favor das necessidades da população.

Em parceria com essas entidades, a Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE) vem realizando desde 1983, vários encontros com o objetivo de articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores, mobilizar, promover debates e acompanhar as políticas educacionais junto aos órgãos oficiais.

Para Freitas (2001), os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do professor, destacando-se o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de visão ampla com pleno domínio, compreensão da realidade de seu tempo e consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Portanto, os debates ocorridos no âmbito de uma visão crítica, no decorrer dos anos 1980, trouxeram mudanças ao pensamento pedagógico brasileiro e contribuíram com as modificações das políticas educacionais vigentes.

Contudo, destaca-se que as mudanças no pensamento pedagógico brasileiro advêm também da própria mudança do contexto econômico, político, social e da reforma do Estado, em face às articulações promovidas pelo capitalismo mundial, onde a educação é colocada como requisito fundamental, portanto, com viés economicista para atender e acompanhar as mudanças na esfera produtiva.

Assim, no final dos anos 1980 foi marcado por dois fatos importantes para a redemocratização do país e, conseqüentemente, para as reformas educacionais. Primeiro, a promulgação da Constituição Federal (1988); segundo, a eleição direta para Presidente da República (1989).

A promulgação da Constituição de 1988 consagrou várias conquistas e aspirações³⁵ decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados (SAVIANI, 2006). Dentre estas, o direito à educação escolar para todos como um dever do Estado e da família (Artigo: 205). Nessa direção, a Constituição determina que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum”

³⁵O direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo e o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios na organização dos sistemas educativos a serem destinados à educação, entre outros. (SAVIANI, 2006).

(Artigo 210), e ainda, que a “valorização dos profissionais do ensino deve ser garantida através de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos professores das redes públicas” (Artigo 206).

O que se destaca dos três Artigos constitucionais acima citados é que a educação para todos inclui grupos que foram excluídos desse direito nas Constituições anteriores, como os indígenas³⁶. O texto constitucional não faz diferença entre o direito à educação escolar dos povos indígenas e dos não índios. No tocante ao dever do Estado, estabelece a obrigatoriedade, a gratuidade, a qualidade, a gestão democrática e a valorização dos professores sem distinção de grupo social, raça ou etnia. O que se verifica de específico aos indígenas, no capítulo dedicado à educação (Capítulo III), é que deve “assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Compreende-se que a Constituição de 1988 ao reconhecer a organização social dos índios, costumes, línguas, crenças e tradições (Artigo 231) reconhece a diversidade cultural dos povos indígenas e lhes assegura o direito a uma educação escolar que proporcione o conhecimento de outras culturas sem prejuízo de suas identidades. Portanto, são esses elementos que vão conferir legitimidade a um projeto pedagógico específico para a educação escolar indígena sem privá-los dos conhecimentos universais.

A Constituição de 1988 atribuiu à União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A partir dessa determinação, “deu-se o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, já em dezembro de 1988 [...] processo esse que culminou na aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei Nº 9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2006, p. 46). Embora viesse sendo implementada através de decretos e portarias³⁷ mesmo antes de sua aprovação, ao mesmo tempo em que se estreitava o espaço de

³⁶ A Constituição de 1934 apenas estabelecia que competia à União legislar sobre a incorporação dos índios à comunhão nacional e que seria respeitada a posse de terras dos silvícolas que nela se achassem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedada aliená-las (artigo 129). Texto repetido nas Constituições de 1937, 1946, 1967 e na Emenda Constitucional Nº 1, de 1969, com pequenas alterações

³⁷ Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (cria o Conselho Nacional de Educação), Emenda Constitucional Nº 14, em setembro de 1996, regulamentada pela Lei Nº 9.424/96 (institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF), que tramitou concomitantemente à LDB, promulgada em 24 de dezembro de 1996, Lei Nº 9.192/95 (escolha de dirigentes das universidades) e Decreto Nº 2.026, de 10/10/1996 (avaliação dos cursos e instituições de ensino superior).

participação na gestão do sistema educacional, o governo ampliava as diretrizes políticas centradas em um projeto neoliberal³⁸. Conclui-se, portanto, que num contexto de crise econômica e abertura democrática sob a influência dos organismos internacionais, as reformas educacionais a partir de um projeto neoliberal respondem às necessidades postas pela reforma do Estado brasileiro na década de 1990.

As políticas neoliberais, no Brasil, foram mais incisivas ou mesmo ampliadas, a partir da gestão do Presidente da República eleito em 1989, Fernando Collor de Melo, que no curto espaço de tempo em que permaneceu no poder (1990 a 1992), foi responsável por “deflagrar o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (SHIROMA, 2002, p. 55). A reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, pode ser considerada um marco da inserção da ideologia neoliberal no país.

Nessa época, simultaneamente, a reforma do Estado foi implementada à Reforma Educacional³⁹ que teve início no governo do presidente Itamar Franco (1992-1994), com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, e efetivamente, concretizada a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, prosseguindo no governo de Luís Inácio Lula da Silva e no atual governo. Cabe destacar que a década de 1990 constituiu um marco para as reformas educacionais, que impulsionaram a necessidade de elaboração de políticas de formação de professores em decorrência dos acordos internacionais.

³⁸Segundo Filgueiras (2005, p. 1), faz-se necessário, preliminarmente, diferenciar, conceitualmente, “neoliberalismo”, “projeto neoliberal” e “modelo econômico neoliberal periférico”. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayer e Friedman, entre outros, a partir da crítica ao Estado do Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo. O segundo (projeto neoliberal) se refere à forma como o neoliberalismo se expressou concretamente, num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre distintas frações de classe da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras. Em suma, o neoliberalismo é uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associados são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores.

³⁹Oliveira (2004) faz uma análise das reformas educacionais dos anos 1990, comparando-as com as reformas da década de 1960, em que se registrou na tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Para a autora, a reforma educacional nos anos 1960 insistia em adequar a educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista. Essa reforma ampliou o acesso à escolaridade e assentou o argumento da educação como mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como um mecanismo de redução de desigualdades sociais, enquanto as reformas educacionais dos anos 1990 demarcam uma nova realidade, ou seja, o imperativo da globalização, que tiveram como principal eixo a educação para equidade social.

2.2 As reformas educacionais nos anos 1990 e suas implicações nas políticas de formação de professores

As reformas educacionais, no Brasil, têm como ponto de partida as orientações dos organismos internacionais⁴⁰, que mediante estudos evidenciaram uma crise na qualidade do sistema educacional, nos países latino-americanos, apontaram soluções tanto para educação quanto para a economia. Nessa direção, a partir dos anos 1990, a reforma educacional esteve em consonância com os acordos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Para Oliveira,

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (Carnoy, 1992, *apud* Oliveira, 2004, p. 1130).

Ao final da Conferência foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, assinada pelos 155 governos que participaram da Conferência, os quais se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. A declaração, com 10 Artigos, defendeu o direito de todos à educação básica⁴¹, bem como os deveres das nações quanto ao cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais. Em relação a esse compromisso, a Declaração Mundial de Educação para Todos destaca que aos

[...] grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados, os deslocados pela guerra; e os

⁴⁰ Além do Banco Mundial (BM) na definição das prioridades educacionais no Brasil, podemos destacar outros Organismos Internacionais, como: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

⁴¹ O conceito de Educação Básica, no Brasil, comporta, segundo a LDB nº 9394/96, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não ocorre da mesma forma em outros países da América Latina esse mesmo conceito.

povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (art. 3).

A Declaração Mundial de Educação para Todos definiu ainda que os países que possuíssem altas taxas de analfabetismo, entre os quais o Brasil, cumprisse num prazo de dez anos, o dever de universalizar a educação básica. Para Shiroma (2002, p 57), “esse evento foi o marco a partir do qual os nove⁴² países com maior taxa de analfabetismo do mundo foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien”.

As reformas educacionais implementadas no Brasil foram se dando nos moldes das orientações dos organismos internacionais de forma consentida pelos governos. Os organismos internacionais atribuíram à crise na educação, segundo Oliveira (2004), nos seguintes aspectos: o descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho, a ineficiência da gestão, currículos inadequados, falta de insumos e má formação de professores, entre outros.

Ao prescrever a superação desse quadro, a partir da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado, pretendeu-se conforme Gentilli (1999, p. 19), “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

As reformas educacionais no Brasil se materializaram por Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, enfim, por atos normativos que justificam a centralidade da educação como responsável por preparar a sociedade para atender às demandas do mercado de trabalho, tendo como protagonistas os professores, uma vez que foram responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como alternativa de solução dos problemas educacionais apontados pelos organismos internacionais.

Nesse sentido, a aprovação da atual LDB 9.394 de 1996 e do PNE (Lei 10.172 de 2001) representou o marco da institucionalização das políticas educacionais brasileiras, o que trouxe profundas modificações na organização do ensino, na reforma do ensino superior e na formação de professores.

⁴²Brasil, Índia, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão e Bangladesh.

No que concerne à formação de professores da educação básica, a LDB 9.394 de 1996 determina, no Artigo 62, que

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino, na modalidade Normal.

A LDB Nº 9.394 de 1996 assinalou a universitarização da formação de professores e flexionou o sistema de ensino superior, possibilitando a abertura cinco⁴³ tipos de instituições superiores como lócus da formação inicial e continuada de professores. No entanto, contraditoriamente, admite ainda que em caráter transitório, considerando as desigualdades socioeconômico-culturais do país, embora não de forma clara, a formação mínima em nível médio na modalidade normal para professores da Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em consonância com a LDB 9.394 de 1996, o PNE 10.172 de 2001 enfatiza que a formação de professores da educação básica deve ser responsabilidade, “principalmente”, das Instituições de Ensino Superior (IES), nos termos do Artigo 62 da LDB 9.394 de 1996. Dessa forma, o referido PNE admite a possibilidade de que a formação de professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental se dê na modalidade Normal.

Justificando o deslocamento do lócus de formação dos professores prescrito pela LDB Lei 9394 de 1996, o PNE de 2001 enfatiza que “as instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação inicial” (PNE, 2001 p.149-150). A partir desse diagnóstico, o referido PNE apresenta como princípios básicos, entre outros, para a formação de professores, o “contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica e a pesquisa como princípio formativo”.

Acrescenta ainda, que a qualidade do ensino só poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global do magistério, que implica

⁴³ Universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. O credenciamento a essas novas instituições está atrelado ao processo de avaliação (Decreto Nº 2.027/97) (SHIROMA, 2002, 94).

simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (PNE 2001, p. 149).

Segundo o PNE de 2001, para garantir a qualidade social, política e pedagógica que se consideram necessárias na atuação do professor, sua formação deve se alicerçar “na pesquisa, ensino e extensão e na relação teoria e prática”. Contrariamente, a LDB Lei 9.394 de 1996 preconiza que “a formação de profissionais de educação, de modo a atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino [...], terá com fundamentos: a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino em outras atividades.”

Quanto a capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e experiências anteriores, Brzezinski (1997) argumenta que essa formação poderá ser interpretada de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala, subordinando a formação teórica aos problemas práticos enfrentados pelos professores em seu cotidiano. Outra preocupação diz respeito ao aproveitamento de experiências acumuladas “em instituições de ensino” e, o que é mais grave, de experiências acumuladas em “outras atividades” que não as docentes. Por esse ângulo, a formação em serviço surge com o propósito de corrigir o *deficit* de professores na formação inicial em nível superior e o de fazer, de forma aligeirada, com que até o final da primeira década da promulgação (2007) se cumprisse a LDB 9.394 de 1996 (Artigo 87, & 4º).

Nesse contexto, ampliavam-se os cursos de licenciaturas curtas, destinados aos professores que já atuavam no sistema de ensino. Para Pimenta (2010, p. 46) esse procedimento

[...] não é em si indesejável. A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas, observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na **certificação** do que na **qualidade** da formação.

A partir da análise desta autora, acredita-se que os cursos de formação de professor, tanto inicial quanto continuada de forma aligeirada, que em sua maioria, se dá em finais de semana e períodos de férias, com redução da carga horária, tendem a se adequar à racionalidade técnica, cujo objetivo maior é formar mais

professores em menos tempo e com menor custo, de forma a atender às necessidades do mercado de trabalho.

Contudo, o que se põe em questão é a importância dos aportes teóricos e práticos na formação de professores, ou seja, a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois independentemente do local em que ela ocorra, entendemos que deva estar imbuída do compromisso de formar um professor crítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as associações necessárias entre estes e seu fazer pedagógico.

Após tecer algumas reflexões sobre a formação de professores segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 e o Plano Nacional de Educação Nº 10.172 de 2001 consideramos importante analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena⁴⁴.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura de Graduação Plena

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores “constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de ensino” (Artigo 1º).

A centralidade do professor e a flexibilização do seu papel como agente transformador das políticas educacionais são princípios basilares nas Diretrizes. Dessa forma, por meio da concepção de competência, apresenta-se um novo perfil de professor para melhor atender às novas demandas do mundo do trabalho, em conformidade com as políticas dos organismos internacionais.

Entre outras formas de orientação para a formação de professores, as Diretrizes ressaltam a necessidade das instituições de ensino incluírem na organização curricular o previsto nos artigos 12 e 13 da LDB 9394 de 1996, visando, entre outros, ao preparo para o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de

⁴⁴As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, foi instituída pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

trabalho em equipe”. Desse modo, as Diretrizes colocam a necessidade de redimensionar o papel do professor e da formação profissional, tomando como referência a necessidade de que esse profissional acompanhe as mudanças tecnológicas e as transformações do mundo do trabalho. Assim, o professor, enquanto profissional, que lida com a construção do conhecimento não pode ficar à margem das mudanças. Nesse sentido, o Parecer Nº 09/2001 traz o seguinte posicionamento:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas no seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001, p. 23).

Neste aspecto, o trabalho do professor que antes se restringia à atividade de ensino, mais especificamente a sala de aula, agora, segundo Oliveira (2004), compreende também a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos e à discussão coletiva do currículo e da avaliação, entre outras funções. Assim, o trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises do desempenho de suas ações tendem a se tornar mais complexas.

Os princípios orientadores da formação de professores, segundo as Diretrizes, devem estar voltados para três eixos centrais:

- a) a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- b) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- c) a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção de conhecimento (Art. 3º).

O termo competência⁴⁵, como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores, conforme destacam as Diretrizes, tem sido objeto de

⁴⁵A utilização do termo competência vem do fim da idade média. Inicialmente restrito à linguagem jurídica, significava que determinada corte, tribunal ou indivíduo era "competente" para realizar um dado julgamento. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos. Com o tempo, começou-se a utilizar a expressão para qualificar pessoas capazes de realizar um trabalho bem feito. O conceito de competência utilizado nas organizações contemporâneas não é recente, vem desde a época de Taylor, quando se apregoava a necessidade de as empresas possuírem trabalhadores eficientes. O princípio

várias interpretações e significados diversos. Freitas (2004) adverte que, embora não seja citado no documento, o conceito de competência encontra-se traduzido em linguagem perrenoudiana. Para Perrenoud (2000, p.15), competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. O autor enfatiza que essa mobilização só é pertinente em situação singular, portanto, individual.

É ainda Perrenoud (2000) quem apresenta um roteiro de competências⁴⁶ como requisitos do que denominou de “ofício do professor.” Embora não se trate de uma literatura brasileira, o autor deixa claro o lugar em que as competências são necessárias para o novo perfil do professor, fica evidente a influência dessa literatura nas Diretrizes Curriculares, bem como em outros documentos oficiais⁴⁷ que orientam as políticas de formação de professores no Brasil.

Considera-se pertinente questionar: de que professores se está falando no roteiro de competências elencadas na obra de Perrenoud.? Quais as possibilidades dos professores adquirirem todas as competências necessárias, segundo as orientações perrenoudiana? Em que contexto social, econômico, político se deu a elaboração de tais competências que acabam por fundamentar a política educacional brasileira? Quais as condições em que tem se dado a formação inicial dos professores brasileiros para atender as orientações fundamentadas em uma política educacionais voltadas a essas competências? Quais as responsabilidades dos órgãos competentes com a formação continuada dos professores? E, por fim, como os currículos das Instituições do Ensino Superior no Brasil articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos futuros professores?

taylorista de seleção e treinamento de pessoas enfatizava o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais do cargo. Somente após a eclosão de pressões sociais, reivindicando melhores condições no ambiente de trabalho, as organizações passaram a considerar, nas relações de trabalho, outros aspectos de maior complexidade e pertinentes às dimensões sociais e comportamentais. A conceituação de competência passou, então, a possuir uma abrangência maior, englobando conhecimentos, habilidades e experiências voltadas para o exercício de uma função na empresa. Disponível em: www.afgoms.com.br . Acessado em: 30/09/2011

⁴⁶ Segundo Perrenoud, as competências nas quais define um roteiro para o trabalho docente foi adotado em Genebra, em 1996, para a formação contínua de professores. As dez competências para a organização do trabalho do professor, segundo o autor, são: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

⁴⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998).

Para as Diretrizes Curriculares, no desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se busque:

- a) considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- b) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Art. 4^o).

Analisando o conceito de competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos e transformá-los em ação tal como descreve as Diretrizes Curriculares (2000), destacam-se alguns aspectos relevantes para a formação de professores, tais como: a importância da disponibilidade de diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, habilidades, atitudes, valores, etc.); a valorização das experiências, conhecimentos adquiridos, iniciativa, autonomia e responsabilidade, entre outros.

Diante da relevância de todas essas competências na formação do professor, vale ressaltar que, segundo Machado (2002), a lógica da pedagogia das competências nos documentos oficiais e particularmente nas Diretrizes Curriculares institui-se como pedagogia oficial que se orienta pelo sistema econômico, pois:

[...] desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de 'empregabilidade' enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho (MACHADO, 2002, p. 97).

Daí a correspondência do discurso sobre as aprendizagens por competências contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujas premissas são apresentadas nos conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (ser), na visão do novo perfil do trabalhador.

Pimenta (2010, p. 42) contribui com a análise ao observar que o conceito de competência está voltado a uma visão economicista, de empregabilidade, e suas implicações no trabalho do professor

[...] é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo "posto de trabalho". Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas,

por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, creem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas?

Pimenta (2010) reforça a necessidade de se reconhecer no conceito de desenvolvimento de competência, o significado que este adquire nos documentos oficiais e como se configura para caracterizar o perfil do professor. Mizukami (2003) corrobora essa visão ao fazer uma análise do perfil e do papel preconcebido do professor nos documentos oficiais. Para esta autora, as competências desejadas para o professor estão inspiradas nas retóricas do capital humano. Assim, o professor desejado ou eficaz é caracterizado como um sujeito portador de competências e habilidades para lidar com situações diversas. Ser professor, a partir dos documentos oficiais que regulamentam a educação, é ser um profissional polivalente, competente, agente de mudanças, prático, reflexivo, investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador, independentemente das condições de trabalho e do contexto em que se encontra inserido.

Para Kuenzer (2000), o conceito de competência nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores está fortemente vinculado a ações mensuráveis através da aferição de resultados imediatos. Nesse sentido, este conceito vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista pela qual a educação é confundida com informação e instrução, com preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização e de formação para a cidadania.

A partir das análises dos autores citados, compreendemos que não basta refutar os vários conceitos de competência, pois como já disse Pimenta (2010), este é um termo polissêmico, aberto a várias interpretações. Portanto, se faz necessário descortinar o significado que ele traz para a formação de professores; como se manifesta em suas práticas; que competências estes são realmente capazes de desenvolver; quando, como e quais são as condições requeridas para que isso ocorra.

Assim, a partir do conceito de competência como uma “visão de totalidade” a “consciência ampla das raízes dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação” e as “origens dos porquês e dos para quê” (PIMENTA, 2010 p. 42), - diferentemente do conceito de competência apresentado por Perrenoud (2000), se enfatiza a responsabilidade individual de cada professor a “adquiri-la” se

fazendo necessárias em qualquer trabalho. No entanto, a escola como espaço de ensino e aprendizagem, de humanização, de conflito de ideias deve abranger em seu fazer pedagógico todos os aspectos da dimensão humana: intelectual, moral, ética, social, econômica, política, cultural e artística.

Nessa visão, segundo Arroyo (2008), o trabalho do professor encontra maior relevância, pois para que a humanização de si e de seus alunos aconteça é preciso democratizar o saber, a cultura e o conhecimento; conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores e dotá-los da capacidade de orientação, comunicação e participação.

Portanto, ser competente não significa estar a serviço de um sistema que privilegie apenas a dimensão econômica. Para bem exercer sua profissão são imprescindíveis ao docente competência técnica, política e humana. Como afirma Candau (1983, p. 21),

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada.

O processo de formação de professores, tanto inicial como continuada, deve ter como princípio a articulação das dimensões técnicas, políticas e humana, sustentadas, como diz Giroux (1986), em uma fundamentação teórica que lhe permita um olhar crítico sobre o jogo dialético entre o interesse social, o poder político e econômico, de um lado o conhecimento e a prática escolar de outro, tornando-se assim, professores intelectuais⁴⁸.

Esta breve reflexão sobre a formação do professor no Brasil demonstra que cada etapa de desenvolvimento social e econômico demanda reformas educacionais que correspondem a perfis diferenciados de professores. Nesse sentido, compreender as concepções que fundamentam as políticas de formação é condição necessária para enfrentar os desafios postos pelas reformas educacionais.

Assim, concordamos com Kuenzer (1999) ao argumentar que se torna condição fundamental aos professores traduzir o novo processo pedagógico em

⁴⁸Entende-se por professor intelectual, a partir da concepção de Giroux (1986), o professor que, em espaços específicos, defende a democratização do ensino e é capaz de criar possibilidades emancipatórias na escola, ou seja, que suas práticas não se distanciem do seu pensar.

curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação à serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Diante do estudo sobre a formação de professores constata-se que as políticas educacionais voltadas à formação do professor indígena no Brasil, tem seu marco nos anos de 1990, haja vista que até então a educação escolar indígena era pautada por objetivos civilizatórios, cujo propósito era a integração de forma progressiva e harmônica dos índios a sociedade nacional. Dessa forma, antes da Constituição Federal de 1988, todo processo educativo era pensado e executado pelo não índio para o índio, portanto, dispensava quaisquer possibilidades de políticas públicas para a formação dos professores indígenas.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Antes de tratar da formação do professor indígena como prioridade para a efetivação de uma escola específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural, convém discutir alguns equívocos cometidos frequentemente pela sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, assim como a trajetória dos processos que resultaram no direito a educação escolar indígena. Dessa forma, alguns aspectos históricos serão pontuados para a compreensão dos fatos atuais em relação à formação dos professores indígenas.

De acordo com Didonet (2000), desde os primeiros contatos com não índios, os povos indígenas no Brasil foram submetidos a processos educativos pautados por uma visão de catequização, integração e assimilação à cultura nacional. Porém, esse processo não se deu de forma linear nem igualmente com todos os povos indígenas em um mesmo período de tempo. Freire (2000) cita alguns equívocos cometidos desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em relação aos povos indígenas, perpetrados frequentemente pela sociedade brasileira.

O primeiro equívoco se refere à imagem genérica que se tem do índio. Estima-se que em 1500, a população indígena no Brasil girasse em torno de dois a quatro milhões de pessoas, pertencentes a mais de 1.000 povos diferentes falantes de cerca de 1.300 línguas⁴⁹. Hoje, essa população, segundo o Censo IBGE de 2010 é de 817.967 mil índios, pertencentes a mais de 230 povos falantes de mais de 180 línguas diferentes. No Estado do Maranhão habitam atualmente cerca de 28 mil índios de nove povos. De modo geral, existem no país mais de duas centenas de povos indígenas diferentes que vivem em lugares diferentes, falam línguas diferentes e se diferem na cultura, costumes, valores, crenças, religião, arte, organização social e política, população e forma de contato com a sociedade envolvente. Portanto, a generalização desses povos indígenas por meio da aplicação da categoria “índios” significa destituí-los de suas singularidades, numa tentativa de apagar as diferenças e especificidades de cada povo.

O segundo equívoco, para Freire (2000), consiste em considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Essa concepção nega a validade de aspectos culturais extremamente importantes na constituição do povo brasileiro e as

⁴⁹Os dados numéricos mencionados nesse texto foram obtidos na página do Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso em: 26/10/2011.

contribuições que a arte, a literatura, a música, a religiosidade e a ciência dos povos indígenas legaram para a formação da sociedade nacional. É a partir desse equívoco que a educação escolar indígena foi, por séculos, pensada para os índios e não pelos índios, situação que vem mudando nas últimas três décadas e é atualmente rejeitada de forma veemente pelos povos indígenas, conforme declara o índio Guajajara Arão⁵⁰: “[...] não queremos mais propostas educacionais construídas de cima para baixo. Nós temos propostas, podem não ser as mais brilhantes, mas são propostas que respeitam as diferenças de cada povo, que merecem ser avaliadas e respeitadas”.

Outro equívoco é o congelamento das culturas indígenas, ou seja, uma imagem de índio que para ser autêntico em sua identidade deve permanecer sem contato com o não índio e ser privado de bens materiais e culturais da sociedade envolvente. Essa percepção nega o princípio da interculturalidade, que historicamente impediu que os povos indígenas tivessem direito à escolha, primeiro diante dos europeus e depois da sociedade dominante.

E há, ainda, o equívoco da cristalização dos índios em um passado distante. Um episódio vivido por Levi Strauss, quando se encontrava com o embaixador do Brasil em Paris (1934), as vésperas de sua vinda ao Brasil ilustra essa concepção. Strauss relata que foi surpreendido pelo embaixador Luís de Sousa Santos com a seguinte declaração:

Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que desapareceram. Ah, essa é uma página triste, bem vergonhosa da história de meu país. Mas os colonos portugueses do século XVI eram homens ávidos e brutais. Como reprová-los por terem participado da rudeza geral dos costumes? Apanhavam os índios, amarravam-nos na boca dos canhões e estraçalhavam-nos vivos, a tiros. Foi assim que eliminaram até o último. Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas **nos índios**, não pense mais, não encontrará nem um índio (STRAUSS, 1996 p. 46).

A declaração do embaixador reflete o equívoco da visão genérica do índio, bem como o desconhecimento da capacidade de resistência desses povos de se fazerem presentes na sociedade brasileira, mesmo diante de variadas formas de violência física e cultural pelas quais foram submetidos durante quatro séculos. A

⁵⁰Depoimento verbal coletado na ocasião de um encontro em 25 de outubro de 2011, no Campus da UFMA/Imperatriz para discutir a Proposta de Magistério Intercultural em nível de Licenciatura.

citada declaração fornece, ainda, subsídio à análise da relação dos povos indígenas com os colonizadores.

Ribeiro (1986) comenta que a primeira fase da relação entre os colonizadores e os povos indígenas se deu através da catequização. Esse processo educativo se tornara indispensável aos interesses, tanto da Companhia de Jesus quanto do colonizador, pois através dessa educação atingiam-se os objetivos econômicos, ou seja, à medida que se tornava o índio mais dócil era mais fácil aproveitá-lo como mão de obra. No entanto, esse processo não contou com a passividade do índio. Assim, diante de sua resistência a uma nova cultura o uso da força foi uma estratégia encontrada para subjugar-lo aos propósitos dos colonizadores. Berta Ribeiro (2009, p. 47) transcreve trecho de um documento escrito pelo Padre Anchieta que revela essa situação:

Parece-nos agora que estão as portas abertas para a conversão dos gentios, se Deus Nosso senhor quiser dar maneira com que sejam postos debaixo do jugo, porque para este gênero não há melhor pregação do que **espada e vara de ferro**, na qual mais do que em nenhuma outra é necessário que se cumpra o *compelle eos intrare*.

Desse modo, os jesuítas tinham o aparato legal para subjugar o índio através da doutrina cristã e, de forma sutil, escravizá-lo impondo-lhe uma cultura e um modo de vida a que ele não estava apto a receber. Ao se referir ao povo Timbira, no século XIX, Curt Nimuendajú (1944, p. 4) acrescenta que a guerra aos índios tinha como principal objetivo torná-los escravos e, quando “não se conseguia pela força das armas, tentava-se frequentemente obter por meio de falsas propostas de paz [...]”. Dessa forma, os jesuítas preparavam mão de obra indígena para o autossustento da Companhia e para servir aos colonos na lida dos engenhos, roças, fazendas, etc. Nesse sentido, estratégias oficializadas por leis da Coroa Portuguesa foram desenvolvidas para recrutá-los⁵¹ ao trabalho forçado, como salienta Weigel (2000, p. 82-83):

[...] **Os descimentos**: eram expedições para aliciar os índios, de modo que descessem ‘livremente’ de suas terras e passassem a viver nas aldeias missionárias, [...] onde eram acumulados para, então, serem repartidos e alugados entre os colonos, missionários e serviço do governo português; **Os resgates**: eram expedições para capturar índio mediante troca comercial, realizada com os chefes indígenas aliados aos portugueses. Esses índios

⁵¹Para maior aprofundamento, ler “Francisco de Paula Ribeiro, Desbravador dos Sertões de Pastos Bons - a Base Geográfica e Humana do Sul do Maranhão”, de Adalberto Franklin e João Renôr de Carvalho (2007); e “O Índio na História do Brasil”, de Berta Ribeiro (2009).

eram considerados escravos e trabalhavam para seus salvadores; **As guerras justas** eram realizadas pelas tropas de guerra que empreendiam expedições para capturar e escravizar os índios – tanto homens como mulheres e crianças – das tribos não aliadas aos portugueses.(Grifo meu)

Todavia, as estratégias de dominação e submissão dos povos indígenas não se deram do mesmo modo. A diferenciação de ritmos, estratégias e intensidades dos modos de subjugação, conjugadas a formas concretas de reação dos indígenas, segundo Weigel (2000), delineiam-se em diferentes conjunturas históricas marcando períodos de maior e menor acirramento da destruição física e cultural, durante quatro séculos de conquistas.

No Maranhão, por exemplo, os primeiros evangelizadores foram os capuchinhos franceses, que ao desembarcarem na região em 1612, logo trataram de conhecer as 27 aldeias localizadas nos arredores de São Luís. Em cada aldeia, os missionários levantavam um cruzeiro que servia de ambiente para a instrução dos indígenas, bem como de espaço para as orações. As ações dos missionários foram interrompidas com as lutas entre os franceses e portugueses (1614-1615) e reassumidas posteriormente por outros religiosos como os franciscanos, os mercedários, os carmelitas e, sobretudo, os jesuítas (NEMBRO, 1955).

Nesse século (XVII), havia aproximadamente 250 mil índios distribuídos em 30 povos diferentes,⁵² a maior parte das quais foram exterminadas ou dissolvidas social e culturalmente. Berta Ribeiro (2009) comenta que, em menos de duas décadas de contato com o não índio, 12 mil índios Tupinambás que habitavam no litoral do Maranhão foram aniquilados por uma epidemia de varíola.

O esforço dos missionários dedicados aos índios do Maranhão, de acordo Carvalho (2010), não impediu que colonos, soldados, governadores, cabos de guerras de resgates e a própria Igreja Católica cometessem as maiores tiranias e arbitrariedades contra os índios. Como exemplo dessas atrocidades, Berta Ribeiro (2009) registra que, em 1716, o então governador do Maranhão, Cristovão da Costa Freire, exterminou de uma só vez o povo Barbado em sua aldeia, na qual viviam 291 pessoas.

⁵²Dados coletados da obra “Os índios do Maranhão - O Maranhão dos índios”, da Associação Carlo Ubbiali - Instituto Ekos (2004, p.2).

As guerras contra os índios no Maranhão se intensificaram a partir do surgimento da povoação de Pastos Bons⁵³ (1750), “originada das entradas dos sesmeiros da Casa da Torre no Território do Piauí, que afugentavam e aprisionavam os índios para alargar as áreas de criação de gado, quando se deu início ao processo de povoamento do sul do Maranhão” (FRANKLIN, 2005, p. 12).

Franklin (2005) argumenta que as frentes colonizadoras – a frente pastoril nordestina, a frente de expansão litorânea, a frente de ocupação goiana, a frente colonizadora do Pará – foram responsáveis pelo desaparecimento e massacres de muitos povos indígenas que habitavam as terras maranhenses. Ao analisar o Roteiro da viagem que fez o major Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e de Goiás, esse autor reproduz trechos do roteiro que documenta a crueldade com que eram tratados os índios capturados com a falsa promessa de paz.

[...] no dia 30 de junho de 1815, quinhentos ou seiscentos índios Purecramecrã entram em São Pedro de Alcântara, *hoje Carolina*, em demonstração de paz proposta por Moreira da Silva, que meses depois os reduziu à servidão. [...] em 27 de julho assistiu a entrada de mais 160 Purecramecrã, sendo que, destes, 130 foram ferrados a fogo e vendidos à escravidão. (FRANKLIN, CARVALHO, 2007, p.128)

Também com fundamento nos registros de Francisco Paula Ribeiro, Nimuendajú (1944) afirma que a causa principal da guerra aos índios não era a necessidade de abrir novas áreas à colonização nem a de assegurar as já ocupadas, mas a avidez dos colonos por obter escravos índios.

Assim, em três séculos de contato, a maioria dos povos indígenas, principalmente os que habitavam o litoral do Maranhão, desapareceu. Francisco de Paula Ribeiro⁵⁴, *apud* Carvalho e Franklin (2005), cita que, nas primeiras décadas do século XIX, ainda habitavam o Sul do Maranhão dezoito povos, com predominância dos povos Timbira, tais como os Amajó, Angetgê, Apinagé, Augutgê, Canaquetgê, Kapiocrã, Canela, Guajajara, Macamecrã, Norocoagê, Piocobgê (Gavião), Poncatgê

⁵³ Para Franklin (2005, p.13), Pastos Bons compreendia todo o território maranhense abaixo de Caxias, em toda a sua extensão leste-oeste, do Parnaíba ao Turiaçu.

⁵⁴ Francisco de Paula Ribeiro, militar português, comandou o Destacamento Militar de Pastos Bons entre 1800 e 1823 e foi o primeiro historiador dessas terras e gentes que registrou suas observações na obra “Mémoria das Nações Gentias que Presentemente Habitam o Continente do Maranhão” (FRANKLIN, 2005).

(Krikati), Ponecra, Purecamecrã, Sacamecrã, Tacamedu, Xavante e Xerente, apenas quatro⁵⁵ dos quais ainda existem.

Em um contexto de massacres e outras violências contra os povos indígenas em todo Brasil, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhos Nacionais (SPI LTN), pelo Decreto Nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que obedecia segundo Darcy Ribeiro, *apud* Berta Ribeiro (2009, p. 96), a seis princípios básicos:

- 1º) O direito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar;
- 2º) A proteção do índio no seu próprio território;
- 3º) A proibição de desmembramento da família indígena;
- 4º) A plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupam, como condição básica de sua tranquilidade e desenvolvimento;
- 5º) A garantia a cada índio, tomado em particular, de todos os direitos do cidadão comum, levando em conta, na atribuição dos deveres, o estágio social em que se encontra;
- 6º) A segurança dos índios da proteção direta do estado.

De acordo com os princípios do Decreto supracitado eram garantidos aos povos indígenas o direito de manifestar suas culturas, crenças e seus processos de aprendizagem. No entanto, ressalte-se que a política estatal de proteção aos indígenas (Princípio 6º) tinha como missão garantir-lhe o resguardo físico até sua assimilação à cultura nacional, cujo objetivo final era transformá-los, de forma progressiva, em trabalhadores nacionais. Para tanto, o processo educativo era organizado de acordo o grau de assimilação dos indígenas à cultura nacional. Como relata Ferreira (2001, p. 75), “a adequação das escolas às condições e necessidades de cada grupo indígena não se dava em função da diversidade cultural de cada povo. Escolas diferentes eram criadas para grupos mais ou menos aculturados”.

A extinção do SPI e a criação, em 1967, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como órgão oficial responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos indígenas, marca uma fase importante.

Embora dando continuidade à política do SPI, no que diz respeito, a assimilação desses povos à cultura nacional, a FUNAI apresentou algumas

⁵⁵Poncatgê (Krikati), Piocobgês (Gavião), Guajajara e Canela.

modificações, no tocante as funções educativas, a exemplo do fato de que a escola deveria ser assumida integralmente pelo índio, sob o princípio de que a educação escolar deveria interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo.

A FUNAI reconhecia também a importância do ensino bilíngue, como meio de assegurar e respeitar “o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (Estatuto do Índio, Art. 47), porém o processo escolar se pautava pela integração dos índios à cultura nacional, como expressa o Artigo 50 do Estatuto do Índio (1973): “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional [...]”. Para Ferreira (2001, p. 76), o ensino bilíngue se firmou, assim, “como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos, que procuravam a conversão religiosa”.

A política educacional assimilacionista do SPI e a integracionista da FUNAI foram pautadas por objetivos civilizatórios, de modo que se acreditava que submetendo os índios a uma educação voltada a esses princípios estes chegariam ao estágio final de integração e, portanto, atenderiam ao propósito em que se basearam as leis de proteção ao índio: integrá-los de forma progressiva e harmônica à comunhão nacional.

Contudo, contrariamente a essas previsões, no final dos anos 1970, o movimento indígena começou a se fortalecer juntamente com organizações⁵⁶ da

⁵⁶Na década de 70, surgiram as primeiras organizações não-governamentais de apoio às causas indígenas, como a Operação Anchieta - OPAN (1969). Atualmente, existem a Operação Amazônia Nativa, o Conselho Indigenista Missionário - CIMI (1972), estas duas consideradas precursoras, a Associação Nacional de Apoio ao Índio/Porto Alegre - ANAI/POA (1977), a Associação Nacional de Apoio ao Índio/Bahia - ANAI/BA (1979), a Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/AC (1979), a Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP (1978), a Comissão pela Criação do Parque Yanomami - CCPY (1978), o Centro de Trabalho Indigenista - CTI (1979), o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico - GTME (1979), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI (1974) e o Instituto de Estudos Sócio-Econômicos - INESC (1979), hoje Instituto Socioambiental - ISA (1994).

A partir dos anos 80, outras organizações em defesa das causas indígenas foram surgindo, tais como o Conselho de Missão Entre Índios - Comin (1982), o Centro de Pesquisa Indígena - CPI (1989), a Associação Vida e Ambiente - AVA (1994), o Grupo de Apoio ao Índio - GAIN (1986), o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente - IAMÁ (1989), o Centro Maguta - Maguta (1985), o Movimento de Apoio à Resistência Waimiri Atroari - MAREWA (1983), o Grupo de Educação Indígena - USP/MARI (1989), o Núcleo de Cultura Indígena - NCI (1985), a Pesquisa Estudo Terras Indígenas/Museu Nacional - Peti/MN (1986), o Núcleo de Direitos Indígenas - NDI (1988), o Grupo Mulher - Educação Indígena - Grumin, o Grupo Recifense de Apoio à Causa Indígena - GRACI, o Grupo de Apoio ao Índio Pataxó - GAIPA. Esses dados podem ser encontrados no livro “A Temática indígena na Escola” (1994 p. 54-55).

sociedade civil voltados para o apoio aos povos indígenas e a superação da política integracionista do Estado brasileiro.

Para Silva (2003), as Organizações Não Governamentais (ONGs) articuladas com o movimento indígena, através de experiências educacionais interculturais e bilíngues em terras habitadas por comunidades indígenas, contribuíram com a definição da maior parte do que há na legislação brasileira e nas políticas públicas, no que se refere à educação escolar indígena nas três últimas décadas.

Embora se reconheça a importância das organizações indígenas e das ONGs, de acordo com Gersem Baniwa (2006), na luta pelos direitos dos povos indígenas, muitas dificuldades ainda são enfrentadas pelas comunidades e organizações indígenas, tais como: lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos não índios; resistir à histórica sedução do mundo dos não índios e de seus vários instrumentos de poder econômico, cultural e político; articular-se sociopoliticamente em nível nacional; reverter o processo de dependência em relação ao governo ou aos não índios para resolver seus problemas; manter e garantir os direitos já adquiridos e conquistar outros direitos para consolidar a perspectiva étnica.

De qualquer forma, a despeito dos desafios que se apresentam aos povos indígenas na conquista de seus direitos, ressaltamos importantes avanços a exemplo do direito a uma educação escolar específica e diferenciada, consolidado na Constituição Federal de 1988. Desde então, o conceito de educação escolar indígena mudou substancialmente, ou seja, de uma concepção assimilacionista e integracionista para uma educação escolar diferenciada, comprometida com processos político-pedagógicos determinados a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas não só o acesso ao conhecimento de cada povo, mas também, a conhecimentos gerais sem negar sua identidade sociocultural. Assim, os dispositivos da Constituição apontam para uma série de medidas por meio de Decretos, Resoluções, Pareceres, Leis e Regulamentação de suas determinações. Para o cumprimento desses dispositivos, o Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, transfere da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação da educação escolar indígena e determina:

Artigo 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI;

Artigo 2º As ações previstas no artigo 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (DECRETO Nº 26/02/1991).

A transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC abre várias possibilidades, entre elas, o envolvimento de outras esferas do poder público, proporcionando assim, maior acessibilidade dos indígenas em termos de reivindicações de seus direitos.

A Portaria Interministerial Nº 559 de 1991 instituiu, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas indígenas e ao Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, este último substituído em 2001, pela Comissão Nacional de Professores Indígena composta por representações indígenas de várias regiões do país. O Comitê elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena⁵⁷, publicada em 1994, em que ressalta que a formação de professores índios e a formação de quadros não índios é uma tarefa urgente e indispensável. Nesse sentido, as secretarias de Estado, administrações regionais da FUNAI, delegacias do MEC e prefeituras passaram a competir o dever de criar as condições necessárias à formação especializada de índios como professores, bem como a qualificação dos formadores de professores índios.

A partir dessas mudanças, as leis subseqüentes à Constituição Federal de 1988, que tratam da educação escolar indígena indicam também a importância da formação de professores indígenas como protagonistas da elaboração e execução do projeto pedagógico das escolas, levando em consideração aos anseios e necessidades específicas de cada comunidade, o que se discute no tópico sobre a formação dos professores indígenas fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, no Plano Nacional de Educação Nº 10.172 de 2001 e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

3.1 A formação dos professores indígenas na legislação brasileira: o que há de específico e diferenciado

⁵⁷Em Aberto" - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ano 14, n. 63, jul./set. 1994, p. 74. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br.

Os processos educativos dos povos indígenas se distinguem de acordo com os valores, crenças, religiosidade e cultura específica de cada comunidade. No entanto, alguns mecanismos de educação tradicional, segundo Gersem Baniwa (2006), são comuns a todos os povos indígenas, como por exemplo, o fato de que a família e a comunidade são responsáveis pela educação dos filhos; sendo que no cotidiano, através da observação e da imitação, é que se aprende a caçar, a plantar, a fazer roça, a curar doenças, a conhecer a geografia das matas, a conhecer a medicina tradicional, a respeitar os conhecimentos dos idosos. Essa forma de pensar o processo educativo pelos povos indígenas é mantida e valorizada até hoje, como se pode constatar em depoimentos dos professores Krikati:

Educar é um ato de responsabilidade de cada membro da comunidade, que deve repassar tudo aquilo que aprendeu para manter a cultura. (prof^a Feliciano Krikati);

Educar é obedecer aos mais velhos. É ser compreensivo com os filhos, mantendo o diálogo com pais e filhos (prof. Dócio Krikati);

Educar é preservar o meio ambiente, pois nele vivemos, respiramos, olhamos para as matas verdes e retiramos as frutas para pintarmos nosso corpo (prof. Jair Krikati);

Educar é respeitar a cultura indígena. É participar da dança, do cântico e aprender com os idosos (prof. Tanásio Krikati)⁵⁸

Para os povos indígenas o ato de educar parte de seu conceito mais amplo: a prática educacional em unidade com a vida, o que não a restringe a um espaço específico, a um momento predeterminado, nem a apenas a um membro da comunidade, pois os indígenas, conforme as declarações dos professores Krikati, educam-se no cotidiano, na natureza, enfim, na família, na comunidade e de acordo os valores de cada povo.

Os povos indígenas sempre tiveram seus próprios processos de aprendizagem, entretanto, o fato de se diferenciarem dos modelos da educação ocidental levou os colonizadores a uma conclusão equivocada de que não existia educação indígena. Foi a partir desse ponto de vista equivocado que historicamente os projetos escolares foram implantados historicamente para os indígenas.

Todavia, a luta desses povos por uma educação escolar específica e diferenciada tem como pressuposto básico o entendimento de que cada povo tem

⁵⁸Depoimentos por escrito prestado durante atividade desenvolvida com os professores indígenas Krikati, dia 15 de maio de 2009, na aldeia São José, em Montes Altos - MA, pela equipe de professores da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST, de Imperatriz/MA.

seu jeito próprio de educar e que os conhecimentos tradicionais específicos de cada povo devem orientar os trabalhos escolares, em cada comunidade indígena, como pensa o professor Raimundo Krikati:

Educar é ter a escola como ponto de referência e de afirmação do conhecimento de princípios, valores relacionados à natureza, cantoria, família, brincadeiras, festas, idosos, enfim, a cultura como um todo, tanto interno como externo. É fazer uma relação harmoniosa entre o homem e seu espaço onde ocupa, independentemente de ser índio ou não.⁵⁹

Assim a educação escolar indígena, enquanto novo espaço e termo educativo, para Gersem Baniwa (2006), deve se basear nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem de cada povo indígena.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, trata de maneira geral a educação, no que diz respeito à organização do Ensino Fundamental, porém assegura às “comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, portanto, uma educação escolar diferenciada sem prejuízo de conhecimentos de outras culturas.

Em consonância com a Constituição Federal, a LDB 9.394 de 1996, no Artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A LDB 9.394 de 1996 condicionou o exercício da função de magistério, em todos os níveis e modalidades de ensino, à formação em nível superior. Todavia, sendo a educação escolar indígena uma modalidade de ensino, ela merece o mesmo tratamento dado a educação do não índio, portanto, como não existe educação escolar e escolas sem professor, entendemos que a formação dos professores indígenas, de acordo a referida LDB, deva se dar também em nível médio para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e em nível superior, para a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No entanto, a diferença da formação dos professores indígenas para os não índios reside no que a CF de 1988 (art.210, § 2º) e a LDB 9.394 de 1996 (Art. 32, §

⁵⁹ Depoimento por escrito, prestado durante atividade desenvolvida com os professores indígenas Krikati, em 15 de maio de 2009, na aldeia São José, em Montes Altos - MA, pela equipe de professores da Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST, de Imperatriz - MA.

3º) preconizam como direito das comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Diante desses dispositivos, a especificidade da educação escolar indígena se torna clara, pois valoriza a língua materna como instrumento de afirmação étnica de cada povo e dá aos professores indígenas a oportunidade de exercerem a função com respeito aos saberes tradicionais específicos e de atuarem como representantes políticos de suas comunidades.

Para a especificidade da formação de professores indígenas, a LDB 9.394 de 1996 determina, nos Artigos 78 e 79:

- I - Garantir aos índios, suas comunidades, e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (art. 78);
- II- manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas (art. 79);
- III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (art. 79);
- IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (art. 79).

Em atendimento aos princípios da referida LDB, a educação escolar e a formação de professores indígenas não podem ser pensadas sem a participação direta das comunidades indígenas, visto que o princípio da especificidade se concretiza quando a comunidade decide para que serve a escola; o que ensinar e aprender e o que espera da escola para o futuro, enfim, quando participa do projeto pedagógico da escola.

Foi nessa perspectiva que o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998), cuja elaboração contou com a participação de professores indígenas. É um documento formativo que objetiva:

- [...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas e à formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las (BRASIL, 1998 p. 13).

Esse documento se estrutura em duas partes, a primeira centrada nos “fundamentos políticos, legais, antropológicos e pedagógicos, que respaldam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, direcionada aos técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino” (BRASIL, p. 14), enquanto a segunda apresenta sugestões de trabalho para a construção de

currículos escolares específicos a cada realidade, a partir das áreas de conhecimento, ou seja, “dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e as próprias escolas onde esses professores atuam” (BRASIL, p. 14).

Por ser concebido como um referencial na elaboração de programas de educação escolar indígena, o RCNEI (1998) ressalva que sua existência só terá sentido se provocar entre os atores (coordenadores, assessores dos cursos de formação, técnicos, integrantes dos Núcleos de Educação Indígena, professores indígenas, etc.) envolvidos na construção e implementação dos currículos para as escolas indígenas, o diálogo a partir das especificidades de cada comunidade indígena. Nessa perspectiva, não se pode utilizá-lo de qualquer modo ou em qualquer contexto, sem levar em consideração o respeito à pluralidade e à diversidade.

O RCNEI é um documento extremamente cuidadoso no trato da pluralidade cultural e heterogeneidade de práticas educativas indígenas. Em sua elaboração, “conseguiu sistematizar um mínimo de consenso, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas”.⁶⁰ Porém, reconhece-se os entraves para a implementação dos cursos de formação dos professores para atuar na perspectiva de uma educação escolar baseada nos princípios da especificidade e diferença, como explicita o próprio documento:

Os cursos não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço. Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não se baseiam em diagnósticos educacionais feitos em diálogo com as comunidades e com seus professores e não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade lingüística. Ademais, não estão sendo planejados para que materiais didáticos específicos sejam elaborados e publicados como fruto da pesquisa dos professores indígenas e seus assessores ao longo desse processo (BRASIL, 1998, p. 42).

Diante dos entraves com que se defronta a implementação da formação dos professores indígenas, outros documentos reafirmam a importância da qualificação dos professores para atuarem nas suas comunidades como atores principais no processo educativo.

⁶⁰Luís Donisete Benzi Grupioni. Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena. Disponível em: www.pibsocioambiental.org. Acesso em: 28 jul. 2011.

A Resolução Nº 3, de 10 de novembro de 1999⁶¹, no Artigo 6º, prescreve que a formação dos professores das escolas indígenas deverá ser específica e garantida em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Se a atividade docente deve ser exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, o grau de escolarização não o impede de exercer a docência. No entanto, o Estado é responsável em promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, com o objetivo da qualificação dos professores para o exercício da docência em suas comunidades, a partir dos princípios da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da diferença.

Assim, as políticas educacionais voltadas aos indígenas gestadas na década de 1990 têm como objetivo atender às reivindicações dos povos indígenas, sendo uma delas a formação de professores indígenas.

Os dados do primeiro Censo Escolar Indígena, realizado em 1999 e publicado em 2002, foram fundamentais como referenciais na implementação da política nacional de educação escolar indígena.

O referido Censo apresentou informações gerais relacionados às escolas, aos professores e aos alunos indígenas de todo o país, com exceção de três estados: Rio Grande do Norte, Piauí e Distrito Federal, nos quais não foram identificadas as escolas indígenas.

Foram recenseadas 1.392 escolas com 74.931 matrículas de alunos indígenas, dentre os quais mais de 80% se encontravam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Cotejando-se esses dados com os do Censo Escolar de 2010, constata-se que o acesso dos alunos indígenas ao Ensino Fundamental elevou-se em 100%. Esse fato seria gratificante se houvesse uma proporção equivalente de acesso aos outros níveis de ensino, mas o que se pode constatar é que a maioria conclui apenas o Ensino Fundamental.

Em relação aos professores indígenas, o Censo Escolar Indígena de 1999 revelou que do total de 3.059 professores mais de 50% contavam apenas com a formação de Ensino Fundamental e somente pouco mais de 17% tinham o Ensino Médio, com o magistério indígena. Esses dados foram importantes para que o MEC traçasse metas para a formação de professores indígenas.

⁶¹A Resolução Nº 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências.

A partir desse diagnóstico e da legislação que o antecede, o PNE de 2001⁶² atribuiu aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, por “instituir e regulamentar nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério” (Meta 15).

O PNE vai além da formação dos professores indígenas em nível médio e propõe, na meta 17, em um prazo de “dois anos após sua publicação, um plano para a implementação de programas especiais de formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2001, p. 146).

A partir do desenho das políticas para a efetivação da educação escolar indígenas, nos documentos legais, é que foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), do qual trata o próximo tópico.

3.2 Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: alguns pontos para análise

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) foi elaborado entre 1999 e 2002, como “subsídio para a implantação de programas de formação inicial” (BRASIL, 2002, p. 9). Foram levadas em consideração as experiências de formação dos professores indígenas que vinham acontecendo desde os anos de 1980, por iniciativas de ONGs, Secretarias de Educação, Universidades e Instituições de apoio aos povos indígenas, bem como experiências de outros países. Participaram da elaboração do documento 15 professores⁶³ índios de 13 povos diferentes. O documento final⁶⁴ da “Reunião Técnica dos Professores Indígenas sobre Formação de Professores em Serviço”, que apresenta as

⁶²Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

⁶³Professores indígenas participantes: Algemiro Silva Karau Mirim - Guarani (RJ), Aumerino Raposo da Silva - Macuxi (RR), Boaventura Belizário - Gavião (MA), Bruno Ferreira - Kaingang (RS), Euclides Pereira - Macuxi (RR), Filadelfo de O. Neto - Umutina (MT), Francisca Novantino P. Angelo - Pareci (MT), Gilda Kuitá - Kaingang (PR), Iolanda dos Santos Mendonça - Potiguara (PB), Isaac da Silva Pinhanta - Ashaninka (AC), Joaquim Paulo Kaxinawa (AC), Marcelo Pereira de Souza - Xakriabá (MG), Raimundo Leopardo Ferreira - Tikuna (AM), Salvino dos Santos Braz Kanatyó - Pataxó (MG) e Teresinha Pereira da Silva/Teka - Potiguara (CE).

⁶⁴Para Construir Novas Práticas de Formação de Professores Indígenas: documento final. “Em Aberto”, Brasília, v. 20, n. 76, p. 143-147, fev. 2003. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObra. Download do?select... Acesso em: 11 ago. 2011.

discussões realizadas entre os dias 23 a 25 de agosto de 2002, em Brasília, com os professores índios, o qual teve como objetivo ouvir os anseios da população indígena quanto aos pontos comuns do tipo de educação escolar que desejariam para cada povo, contribuiu na elaboração do documento e implementação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino.

Nesta reunião, os representantes indígenas trabalharam a partir de seis questões: perfil do professor, currículo de formação de professores, currículo da escola, material didático e pesquisa, responsabilidade pela formação do professor indígena e definição dos formadores de professores indígenas.

Fazendo um paralelo entre os pontos discutidos pelos professores indígenas e o Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), percebemos que as proposições dos professores foram contempladas no documento, ou seja, suas falas, seus desejos tornaram-se documentos que subsidiariam suas práticas em cada contexto nos quais estão inseridos. Nesse aspecto, a participação dos professores indígenas contribuiu para o fortalecimento dos programas de formação de professores voltados as suas necessidades e especificidades.

Embora o documento ressalve que os saberes devam ser construídos de forma gradual e progressiva, quando se trata do perfil do professor indígena é preciso atentar ao fato de que o conjunto de competências⁶⁵ requeridas pelos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, exige que o professor indígena saiba transitar de forma consciente e crítica entre duas sociedades⁶⁶ e, além de deter profundo conhecimento de sua cultura, deve ser reconhecido pela comunidade como liderança, ser pesquisador e divulgador das produções culturais. Entre outros conhecimentos relacionados aos saberes tradicionais de sua etnia, espera-se também, uma compreensão profunda da sociedade envolvente, da pedagogia, do ensino, da psicologia e de outras áreas de conhecimento que ajudam a compreender o processo de ensino e aprendizagem.

As expectativas da formação do professor indígena como um profissional reflexivo de sua cultura, responsável pelo currículo diferenciado de sua escola, entre outras competências preconizadas nos RFPI (2002), não são inatingíveis, desde que os programas de formação de professores indígenas organizados pelas secretarias de educação tenham um quadro de professores formadores com profundo

⁶⁵Ver Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002, p. 23 a 27).

⁶⁶ Significa a sociedade envolvente ou nacional e a sociedade formada por cada povo indígena..

conhecimento sobre as questões indígenas, bem como vivências nas comunidades indígenas.

Para tanto, os programas de formação de professores indígenas devem ser construídos, prioritariamente, a partir de um diagnóstico que busque conhecer os aspectos socioeconômicos e culturais de cada comunidade indígena, as representações políticas, suas aspirações em relação à educação escolar, aos valores, costumes e crenças, dentre outros. Logo, os professores indígenas, lideranças e representantes da comunidade, bem como os professores não índios, identificados nos referenciais como assessores⁶⁷, cumprem papel importante na elaboração curricular.

Os RFPI (2002) destaca ainda, que os profissionais envolvidos na formação de professores indígenas devem ter sensibilidade para a escuta, gosto pela pesquisa, conhecimentos específicos nas áreas da antropologia, linguística, pedagogia e experiência em situações de diversidade cultural. Para cumprir essas exigências, cabe ao Estado, através das Secretarias de Educação, selecionar os profissionais que preencham tais requisitos e, quando não encontrados no mesmo estado, buscá-los em outros, integrando-os desde a elaboração das propostas curriculares.

Dessa forma, o currículo da formação de professores deve ser elaborado a partir dos principais interessados, que são os próprios indígenas. Cabe aos assessores proporcionar o processo de discussão junto à comunidade indígena, refletindo o tipo de escola que as comunidades indígenas reivindicam; os conhecimentos necessários à formação dos professores e, conseqüentemente, a construção do currículo, bem como o tipo de professor que se pretende formar e em que sociedade se pretende atuar. Nessa direção, a proposta de formação de professores indígenas “não deve ser um documento fechado, elaborado por uma equipe técnica e, sim, um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2002, p. 34).

Como orientação geral para a organização curricular dos programas de formação de professores indígenas, os RFPI (2002) considera que, diante da diversidade cultural e linguística é possível elencar elementos comuns que sejam

⁶⁷O documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” se refere a assessores, profissionais provenientes de instituições como universidades e organizações não governamentais.

contemplados como marcos pedagógico e curricular, embora tenham caráter flexível diante de cada realidade.

Com o objetivo de atender as diversas dimensões do conhecimento, indispensável para que a formação de professores indígenas compreenda saberes de sua sociedade e da sociedade do não índio, o documento destaca conteúdos sobre:

1. Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos;
2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas;
3. Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade;
4. Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações (BRASIL, 2002, p. 35-39).

Todos esses conhecimentos são imprescindíveis na formação do professor, seja ele índio ou não índio, pois a prática pedagógica precisa ser questionada e refletida à luz dos conhecimentos teóricos. Daí a importância de se organizar um programa de formação que vise à aprendizagem significativa, que contextualize os conhecimentos teóricos a partir dos conhecimentos tradicionais dos indígenas, sem se prender apenas a estes, pois não se pode pensar uma formação que limite o índio a uma comunidade específica sem percebê-lo como sujeito do mundo, capaz de interferir, questionar, refletir e agir sem perder sua identidade. Talvez seja esse o maior desafio, haja vista que a maioria dos técnicos das secretarias de educação desconhece ou tem pouca experiência com o cotidiano e com a cultura das comunidades indígenas, e ainda trazem resquícios de pensamento no qual não consegue enxergar o índio além das fronteiras da aldeia. A esse respeito, como aponta Mindlin (2003, p. 150), as orientações contidas no documento constituem:

[...] argumentos que podem ser melhor repassados às secretarias de educação e a educadores que jamais lidaram com a questão indígena, formando opinião e esclarecendo a necessidade de flexibilização na construção de currículos, cursos de formação e avaliação dos professores em formação, tornando-se patente a necessidade de colaboração com organizações não governamentais, especialistas, professores universitários com prática e reflexão sobre educação indígena e, sobretudo, exigindo sempre a gestão indígenas de seu sistema educacional.

Contudo, a experiência e conhecimentos teóricos sobre os povos indígenas são basilares para a organização dos programas de formação, que segundo os RFPI

(2002), devem ser organizados em duas etapas: uma primeira presencial, que pode ser tanto na cidade como em terras indígenas, sob a coordenação de assessores e técnicos das secretarias de educação dos estados ou municípios, e a segunda em etapas não presenciais. Esta última visa complementar as necessidades específicas de cada comunidade indígena, já que a presencial pode acontecer com várias etnias no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Durante a etapa não presencial, os professores indígenas devem desenvolver pesquisas, quando necessário envolvendo sua comunidade, idosos, lideranças e professores de outras etnias. Esse período proporciona, além da autonomia do professor indígena, a reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem, como afirma o documento:

O objetivo dessa etapa é construir uma prática reflexiva, intensificando a capacidade do professor indígena de pensar seu próprio trabalho, enquanto desenvolve sua ação profissional, de forma que possa melhor atuar como professor, assim como contribuir para a sua própria autonomia e de outros, como pesquisadores e estudiosos da sua cultura, no diálogo crítico com outras culturas (BRASIL, 2002, p. 44).

O acompanhamento dos professores formadores se torna fundamental para decisões e redimensionamentos da proposta de formação nas etapas presenciais, constituindo subsídio à análise dos conhecimentos apropriados pelos professores indígenas. Nesse sentido, os professores indígenas devem ser estimulados a documentar suas práticas, o que pode ser feito através de memoriais, diários de classe, fichas de alunos, relatórios de atividades, planejamentos, entre outros.

Estes documentos se tornam fontes de reflexão da própria prática dos professores, bem como possibilidades de construção de um currículo específico e diferenciado, pois se trata de práticas específicas que acontecem em um contexto específico avaliadas por seus pares e por outros especialistas não índios. Todas as etapas e atividades devem ser definidas na proposta curricular, tanto as presenciais, que podem ocorrer anual ou bianualmente, conforme a decisão de todos os envolvidos no processo, quanto as não presenciais, que devem ter maior flexibilidade, respeitando as especificidades de cada comunidade indígena.

Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico nas aldeias pela equipe das Secretarias de Educação, além de fortalecer o diálogo entre os professores índios e formadores dá continuidade ao processo possibilitando o planejamento de ações, a partir da realidade.

No Maranhão, de acordo com os professores indígenas, as ações do Estado não atendem a essas expectativas, como expressam os seguintes depoimentos:

Os projetos de formação não têm continuidade e nem uma política transparente de financiamento (índio Guajajara);

O Estado do Maranhão não assumiu um compromisso com a educação escolar indígena (índio Guajajara);

Precisamos que o Estado tenha uma política séria e transparente, pois não admitimos que discutam propostas em nosso nome, porque os resultados quem vai enfrentar são os índios, como estamos agora na aldeia, sem acompanhamento pedagógico, e a formação do magistério não está acontecendo (índio Krikati);

Temos conhecimento, mas nos falta uma orientação pedagógica, que nos ajude a pensar o como fazer (índio Guajajara);⁶⁸.

A partir dos depoimentos dos professores, percebe-se que a política de formação de professores indígenas para atuar em suas comunidades, de modo que possam exercer uma educação diferenciada e de qualidade, ainda se apresenta como um desafio para os órgãos competentes. Mesmo que os princípios da legislação brasileira e, especialmente, a que trata especificamente da educação indígena, dê abertura para a construção de uma escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e viabilize o acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades, ainda há muito que fazer, dadas as dimensões do país e a grande diversidade de situações encontradas, como ressalta o RCNEI (1998). Todavia, é preciso compromisso político do Estado, sendo este o responsável pela formação de professores indígenas para que o mesmo ofereça aos povos indígenas as condições necessárias a uma educação escolar de qualidade, uma formação que venha atender as expectativas e especificidades de cada povo.

3.3 A formação dos Professores Indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural

Em virtude do desenvolvimento das políticas de ampliação da formação de professores indígenas, em cursos de Magistério Intercultural, em nível médio, nas

⁶⁸Depoimentos coletados na ocasião de um encontro dia 25 de outubro de 2011, no Campus da UFMA/ Imperatriz para discutir a Proposta de Magistério Intercultural em nível de Licenciatura. Estavam presentes no encontro as seguintes etnias: Guajajara, Gavião e Krikati.

duas últimas décadas, o número de alunos indígenas que concluiu a primeira fase do Ensino Fundamental aumentou de forma significativa. No entanto, de acordo o Censo Escolar (MEC, 2010), a continuidade dos estudos ainda não se dá de forma proporcional nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, embora este último tenha se destacado com um crescimento de 45,2% em relação ao Censo Escolar de 2009.

Os dados do Censo Escolar (2010) revelam a necessidade, cada vez mais urgente, de que o Estado, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalentes, elabore projetos destinados à formação dos professores indígenas em nível superior para que estes sejam habilitados ao exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa política por parte do Estado evitaria que os jovens indígenas saíssem de suas comunidades em busca da continuidade dos estudos em cidades vizinhas, assim como os transtornos das famílias, das comunidades e de si mesmo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, desde 2003, vem dando prioridade a um conjunto de ações que visam incentivar a formação de professores indígenas em nível superior. Esta iniciativa surgiu a partir de experiências de instituições que se organizaram para atender as reivindicações de comunidades indígenas por uma educação específica. Dessas experiências, pode-se destacar a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, a primeira instituição de Ensino Superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas, cuja primeira turma iniciou em 2001 e concluiu em 2005, quando se formaram 198 professores de 35 povos indígenas. (SECAD/MEC, 2007).

Em 2003, a Universidade Federal de Roraima (UFR) criou o Curso de Licenciatura Intercultural para 60 professores indígenas. Nesse mesmo período foi criado o Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas (PROLIND), com o objetivo de ampliar a formação dos professores indígenas em nível superior para a docência nas séries da segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O PROLIND definiu três eixos distintos para a formulação das propostas: manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; elaboração de propostas de cursos com a participação da comunidade a ser beneficiada e apoio a permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação

oferecidos pelas IES públicas. Os cursos referentes ao primeiro e segundo eixos são modulares e duram em média, de quatro a cinco anos, organizados em tempo universidade e tempo comunidade (alternância) (SECAD/MEC, 2007).

Em 2005⁶⁹, o MEC convocou as Instituições de Ensino Superior Federal e não federal a apresentarem propostas de cursos em licenciatura intercultural. O edital deixou claro, em seu objetivo geral, que o PROLIND é um programa de apoio à formação superior indígena, dando ênfase a formação de professores indígenas como uma política de Estado a ser implementada pelas IES públicas de todo o país.

Os projetos das Universidades encaminhados ao SECAD/MEC foram selecionados conforme os critérios do Edital N^o 5, de 2005, por um comitê técnico formado por representantes da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, do Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação - FORGRAD, FUNAI, SECAD, SESU e Jamil Cury, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação - CNE, como advogado⁷⁰.

Como resultados alcançados, segundo a SECAD (2007), no período de 2005 a 2006, o Programa financiou oito IES⁷¹, quatro das quais estão no primeiro eixo do programa – Projetos de Manutenção e Implantação de Cursos de Licenciaturas Interculturais e as demais, no segundo eixo – Projetos de Elaboração de Cursos de Licenciaturas Indígenas.

Em 2007, outras Universidades⁷² foram financiadas pelo PROLIND e, em 2008, o MEC⁷³, por intermédio da SECAD, da SESU e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, convocou as IES públicas federais e estaduais a apresentarem propostas de projetos de cursos de licenciaturas

⁶⁹Edital de Convocação N. 5, de 29 de junho de 2005. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior - Sesu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad, convoca as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas e a permanência de alunos indígenas. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/editalindigenas.pdf. Acesso em: 20 ago. 2011.

⁷⁰Cadernos da Secad, 3, 2007, p. 39.

⁷¹Para o primeiro eixo do Prolind, foram financiadas quanto IES, sendo elas: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Para o segundo eixo, o programa financiou as seguintes instituições: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Amazonas - Ufam, Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

⁷²A Universidade de Goiás (UFG), associada à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), realizaram vestibulares para o início do ano letivo em 2007, para o atendimento de 120 professores.

⁷³Edital de Convocação N^o 3, Secad/MEC, de 24 de junho de 2008.

específicas de formação de professores para o exercício da docência aos indígenas (Edital Nº 3, de 24 de junho de 2008, SECAD/MEC).

Segundo o relatório da SECAD/MEC (2010), existem 1.564 professores indígenas em formação em 23 licenciaturas interculturais criadas em 20 IES⁷⁴. Como se pode notar a formação de professores indígenas configura hoje um grande desafio, não só para o MEC, Universidades, Secretarias de Educação e Entidades de apoio aos povos indígenas, mas também para o Estado brasileiro, que apesar das primeiras experiências de formação, tanto em nível de Magistério Intercultural como de licenciaturas em nível superior, ainda contabiliza apenas 12,5% dos 12 mil professores indígenas do território brasileiro em formação de nível superior (Censo Escolar 2010)⁷⁵.

Para Gersem Baniwa,⁷⁶ o direito ao acesso à educação escolar indígena já foi garantido e estendido a cada aldeia, sendo que o desafio do MEC atualmente é garantir a qualidade dessa educação: uma boa estrutura das escolas, alimentação adequada aos alunos, materiais específicos e, principalmente, a formação dos professores, área em que por haver iniciado apenas em 2003, a política da formação em curso superior ainda vai levar tempo para atender a todos os professores indígenas.

A formação de professores indígenas em nível superior é condição fundamental para que estes possam assumir a gestão das escolas indígenas, construir propostas curriculares condizentes com suas necessidades e proporcionar as crianças, aos jovens e a comunidade indígenas acesso aos

⁷⁴Para elaborar propostas de cursos de licenciaturas interculturais, foram escolhidos, a partir do Edital Nº 3, Secad/MEC-2008, o *campus* de São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal do Amazonas (Ifam) e as Universidades Federais do Espírito Santo (Ufes) e do Amazonas (Ufam). Para implantar cursos, receberão verbas o *campus* de Porto Seguro do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e as Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC), do Ceará (UFCE), de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Amazonas (Ufam). Para o desenvolvimento e manutenção de cursos, as Universidades Federais do Acre (Ufac) e de Rondônia (Ufro). Outro grupo de instituições que ministra cursos em diferentes etapas também receberão verbas em 2009: Universidades Federais do Amazonas (Ufam), de Roraima (UFRR), de Minas Gerais (UFMG), da Grande Dourados (UFGD), de Campina Grande (UFCG), de Goiás (UFGO), do Amapá (Unifap) e do Ceará (UFCE); e as Universidades Estaduais de Mato Grosso (Unemat), da Bahia (Uneb), do Amazonas (UEA), de Alagoas (Uneal) e do Ceará (UEC). Disponível em: www.gecec.pro.br/ARQUIVOS/MEC_professores_indigenas.pdf. Acesso em: 26 ago. 2011.

⁷⁵De acordo o Censo Escolar de 2010, dos 12 mil professores indígenas, 5 mil destes já tem curso superior ou estão cursando.

⁷⁶Gersem Baniwa é coordenador geral de educação escolar indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/Mec. Entrevista [sonora - 2'57"]. Disponível em: <http://rededecomunicadores.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2011.

conhecimentos universais, valorizando suas culturas, línguas e reafirmando suas identidades.

Por ausência de uma política para a formação dos professores indígenas em nível superior no Estado do Maranhão, professores dos povos Canela, Krikati, Guajajara e Gavião se deslocam duas vezes por ano para a Universidade Federal de Goiás (UFG) para cursarem a Licenciatura Intercultural. Dentre estes, 16⁷⁷ são professores Krikati.

Quando questionados sobre a atuação do Estado do Maranhão através da SEEDUC para sua inserção no Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, os professores Krikati afirmam que não recebem apoio por parte do Estado. A ajuda que o Estado oferece aos professores, como afirma a Professora Miracema Krikati, se limita ao “custeio das despesas referentes às passagens, hospedagem e alimentação em Goiânia”. Outros depoimentos ressaltam que além da falta de políticas, “[...] o Estado não apoia e nem valoriza a formação continuada dos professores indígenas, como possibilidade de aperfeiçoar nossas práticas”. (Prof. JOSÉ BANDEIRA KRIKATI).

O que se observa diante dos depoimentos é que a falta de ações e apoio aos professores indígenas pelo Estado do Maranhão, em relação à formação em nível superior, não os impedem de reconhecerem a importância da formação continuada como uma possibilidade de contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem das crianças e jovens de suas comunidades. Contudo, o esforço dos professores para se deslocar a outro estado em busca de qualificação para atender as demandas de suas comunidades, certifica a falta de compromisso de decisão política por parte dos responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais, entre os povos indígenas do Estado do Maranhão.

⁷⁷Dos 16 professores, seis ingressaram no curso em janeiro de 2012, sendo que uma professora (Marli) não está exercendo a docência.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MARANHÃO

A história e o significado da educação escolar para os povos indígenas do Maranhão estão vinculados às experiências vivenciadas com Organizações Não Governamentais, Missões Religiosas e Fundação Nacional do Índio. Sendo assim, neste capítulo, abordamos a forma como a formação de professores indígenas no Maranhão em nível de Magistério vem se efetivando, a partir da década de 1990, período em que o Estado assume as responsabilidades pela educação escolar indígena. Serão discutidos ainda, os avanços e impasses na implementação da política de formação de professores indígenas, numa perspectiva específica e diferenciada.

A população atual dos povos indígenas, no Estado do Maranhão, soma cerca de 28.000 mil índios.⁷⁸ Essa população pertence a nove grupos étnicos diferentes classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi (Tenetehara/Guajajara, Awá/Guajá e os Ka'apor), o Macro-Jê (Krikati (Krinkati), Ramkokamekrá e Apanieikrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê (Timbira) e Krenyê.

As diferenças e as especificidades entre os povos indígenas se manifestam na forma de organização política, social, cultural, econômica e linguística. Essas peculiaridades é que especificam os valores, crenças, religiosidade e o modo de cada povo manifestar sua cultura e construir sua história. Vale ressaltar que as diferenças entre os povos indígenas do Maranhão não são apenas de ordem sociocultural e linguística, mas de ordem histórica, pois o tempo e a forma de contato desses povos com a sociedade envolvente têm acontecido de maneira diferenciada. Por isso, as experiências e os significados da educação escolar são específicos a cada povo.

Os nove povos indígenas do Estado do Maranhão estão distribuídos em 18 municípios⁷⁹, em 16 áreas indígenas e 280 aldeias, as quais, com exceção de duas

⁷⁸Dados disponíveis em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>, que utiliza dados da Funasa. “Os números desta listagem são aproximados, devido aos inúmeros problemas e dificuldades enfrentadas ao se produzir um censo das populações indígenas no país, principalmente nos casos de etnias que estão distribuídas em várias Terras Indígenas, cujos censos foram feitos em épocas e por instituições diferentes”.

⁷⁹Municípios: Barra da Corda, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos, Bom Jardim, Araganã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luzia, Sítio Novo e Lajeado Novo. (Dados fornecidos pela Coordenação da Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz).

aldeias habitadas pelo povo Awá/Guajá,⁸⁰ contam atualmente com escolas da rede de ensino do estado.

Os Awá/Guajá foram contatados há 38 anos e suas primeiras experiências com o processo de educação escolar se deram com a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁸¹, sendo que nas aldeias Awá e Tiracambú, as escolas continuam sob a coordenação do CIMI. Atualmente, apenas uma aldeia dos Awá/Guajá conta com uma escola da rede estadual de ensino.

Os povos indígenas do Maranhão que sobreviveram as guerras, doenças, massacres, miscigenação forçada e imposição de novos modelos culturais continuam a lutar em defesa de seus direitos e do respeito as suas diferenças e especificidades. No que concerne à educação escolar acreditam ser a escola um espaço

[..] de aprendizagem, autônomo, diferenciado bilíngue e pluricultural, que deve ser conduzida pelos próprios índios, para atender aos interesses e direitos indígenas em suas especificidades frente aos não índios. A escola tem como função preparar os jovens para o futuro, dentro e fora da aldeia. [...]⁸²

A partir do depoimento acima observamos que para os indígenas a escola, como espaço de autonomia e valorização de sua cultura, deva ser conduzida pelos próprios índios. Entretanto, após dezesseis anos que o Estado do Maranhão iniciou a formação dos professores indígenas, ainda não foi capaz de elaborar políticas que viesse concretizar o mínimo preescrito na legislação brasileira: formação dos professores indígenas no Magistério Indígena em nível médio. Pois dos 886 professores que atuam nas escolas indígenas no Maranhão, 389 são não índios e 497 são índios, sendo que destes apenas 146 concluíram o Magistério Indígena em nível médio, ou seja, habilitados para exercer a docência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Esses dados mostram o descaso com que o Estado do Maranhão vem tratando há vinte anos o direito constitucional de uma educação específica e

⁸⁰O povo Awá/Guajá vive nas terras indígenas Alto do Turiaçu e Caru, ambas já demarcadas e homologadas.

⁸¹Informação extraída da Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena do Maranhão (2000).

⁸²Depoimento referente ao questionamento “Qual a função da escola para o povo Krikati”, formulado pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA-Imperatriz para subsidiar a Proposta do Ensino Médio Profissionalizante para os povos indígenas do Maranhão. O depoimento representa o consenso de professores, lideranças, idosos e alunos que participaram do Seminário: Ensino Profissionalizante, na Aldeia São José para discutir o assunto, em 5 e 6 de maio de 2011.

diferenciada aos nove povos indígenas que habitam nesse Estado. Direito este, resultado das pressões dos próprios indígenas e da sociedade civil organizada junto ao Congresso Constituinte.

4.1 A formação de professores em nível de Magistério Indígena

A política de formação de professores indígenas no Maranhão, como responsabilidade do Estado, tem como marco as determinações do Decreto nº 26 de 1991. Nesse contexto, em 1992 o Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC) deu início às primeiras iniciativas de integração das escolas indígenas à rede de ensino estadual, tendo como pressupostos os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo. Para tanto, nesse mesmo ano a SEEDUC fez um levantamento do número de escolas por administração regional da FUNAI, das suas realidades infraestruturais e de pessoal:

Neste ano, a GDH visitou 14 escolas indígenas situadas nos municípios de Arame (3 escolas), Amarante (1 escola), Barra do Corda (2 escolas), Bom Jardim (3 escolas), Grajaú e Zé Doca (2 escolas). Essas visitas tinham como objetivo 'avaliar as condições de infra-estrutura das escolas indígenas... a serem reformadas e reequipadas pela SEEDUC (MARANHÃO, 2000).

Como consta no documento⁸³, o primeiro diagnóstico realizado nas escolas indígenas do Maranhão se refere a dados quantitativos que, embora necessários, não são suficientes para se pensar uma proposta específica a um público diferenciado. Nessa direção, acreditamos que além do quantitativo de escolas e suas respectivas estruturas físicas, aspectos importantes, como organização social e política de cada povo indígena, linguísticos, econômicos, tempo, forma de contato com os não índios, entre outros, seriam mais relevantes para a implantação de uma escola com características específicas de cada povo.

Paredes (1997, p. 188) ao tratar de sua experiência na elaboração de uma proposta curricular para a formação de professores indígenas, chama a atenção para três pontos importantes:

[...] No momento de elaborar uma proposta curricular, surgem alguns questionamentos que posteriormente convertem-se em orientações dessa

⁸³Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena do Maranhão

tarefa: que tipo de alunos queremos formar? Como garantir que esse aluno formado insira-se ativa e positivamente no contexto social? O tipo de aluno formado é o tipo de pessoa que responde às expectativas da sociedade? [...] Uma tentativa de ter em conta esses questionamentos é a **elaboração de levantamento socioeconômico e cultural** do meio para o qual vai ser feita a proposta. Não obstante esta análise, é importante a identificação do **paradigma** que orientará todo o trabalho [...] (Grifo meu).

Diante da complexidade da elaboração de uma proposta curricular específica a um público diferenciado é que o estado do Maranhão, através da SEEDUC, objetivando superar os obstáculos que se apresentavam como entraves a implantação das escolas indígenas e avançar nas discussões acerca da temática, realizou nos anos de 1993 e 1994, reuniões interinstitucionais e seminários com representantes dos municípios, lideranças indígenas e órgãos⁸⁴ envolvidos com a temática educacional indígena.

Em 1995 foram realizados dois fóruns específicos⁸⁵ – um em Grajaú e outro em Imperatriz - com o objetivo de discutir a situação escolar nas aldeias e arregimentar outros atores, por meio de um esforço compartilhado, organizar estratégias no enfrentamento das necessidades apontadas, tanto pelos levantamentos realizados pela SEEDUC, quanto pelas reivindicações dos próprios índios.

De acordo com a análise dos documentos podemos constatar que as lideranças indígenas participaram das discussões realizadas pela SEEDUC. Em virtude do fato dessas discussões acontecerem na cidade, a comunidade indígena, especialmente os índios idosos não participaram.

Para os povos indígenas, os idosos precisam ser consultados em qualquer decisão que venha trazer mudanças em suas comunidades, pois como diz Sílvia Krikati: “Os idosos são nossos melhores mestres. É nossa biblioteca viva”. O índio Arão Guajajara complementa essa afirmação ao declarar que “só é possível elaborar uma proposta educacional indígena com a participação dos índios, principalmente dos idosos.”⁸⁶ No entanto, a importância que os idosos tem para suas comunidades e, especialmente aos professores indígenas, não foi considerada por ocasião da

⁸⁴FUNAI, SEEDUC, DEMEC

⁸⁵Segundo as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena (1997), participaram dos Fóruns a UFMA, UFPA, FUNAI, DEMEC, SEEDUC e representantes de vários povos do Estado do Maranhão.

⁸⁶Depoimento coletado na ocasião de um encontro, em 25 de outubro de 2011, no Campus da UFMA/ Imperatriz, para discutir a Proposta de Magistério Intercultural em nível de Licenciatura. Estavam presentes no encontro as seguintes etnias: Guajajara, Gavião e Krikati.

elaboração da Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena no Maranhão, visto que estes nem sequer participaram do processo.

Destacamos ainda que não houve a participação de representantes indígenas como membros permanentes da equipe dos técnicos da SEEDUC encarregada de pensar e decidir a escola diferente e específica. As representações indígenas se faziam presentes em momentos pontuais, ou seja, não estiveram presentes em todas as decisões.

Após os encontros realizados nos municípios já citados (em 1995), a SEEDUC enviou ao MEC/FNDE uma proposta de convênio que visava dar início à formação dos professores indígenas que já trabalhavam nas escolas indígenas. Diante da aprovação do convênio como ação para a implementação da formação desses professores, a SEEDUC realizou inicialmente, “um curso para os técnicos e professores da SEEDUC, FUNAI e DEMEC, para que pudessem ministrar aulas para os professores indígenas nas áreas de língua portuguesa, arte, expressões corporais e ciências” (MARANHÃO, 2000). Assim, os cursos de formação de professores indígenas, intitulados a princípio de “Cursos de Capacitação,” tiveram início em 1996. De acordo os documentos analisados a formação dos professores indígenas antecedeu tanto a elaboração das diretrizes para a política da educação indígena em âmbito estadual quanto à elaboração da proposta curricular do curso de formação.

As diretrizes para a implantação das escolas indígenas e a proposta de formação de professores foram sendo construídas à medida que os técnicos da SEEDUC iam se apropriando de conteúdos acerca da diversidade sociocultural, através do contato direto com os índios e com outros profissionais que já tinham experiências e vivências com indígenas.

Em 1997 a SEEDUC, em parceria com outros órgãos (FUNAI, DEMEC, UFMA, CIMI) e representantes indígenas, elaborou as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. A partir desse mesmo ano, as escolas indígenas passaram a se integrar formalmente à rede de ensino estadual.

As Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena fazem uma breve apresentação dos povos indígenas que habitam no Maranhão, as condições que se encontravam as escolas nas aldeias e a formação de professores, bem como das diretrizes propriamente ditas, pelas quais as práticas escolares das

escolas indígenas do Maranhão devem ser regidas, cuja finalidade é a efetivação de uma escola indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, bem como a implantação no Estado, de uma política de formação e valorização de professores fundamentada nesses princípios.

Nesse sentido, as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena determinam que o processo de formação dos professores tenha, entre outros, os seguintes princípios:

Capacitar os próprios índios no âmbito pedagógico para agir eficazmente num contexto escolar bilíngue, intercultural, específico e diferenciado;
 Formar os próprios indígenas como pesquisadores e sistematizadores de seu conhecimento, associando o conhecimento universal ao nativo;
 Formar professores com domínio da língua materna e prepará-los para a elaboração de material didático específico e diferenciado, confeccionado nas etapas dos cursos de formação e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aldeias;
 Capacitar os indígenas como administradores e gestores de seus processos de aprendizagem (MARANHÃO, 1997, p. 21-22),

Diante desses princípios, foi elaborada em 1997 e apresentada oficialmente em 1998, a primeira versão da Proposta Curricular para a Formação de Professores Indígenas, cuja última versão denominada: “Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena”, foi elaborada em 2000 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2002.⁸⁷

A Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena está fundamentada nos documentos oficiais⁸⁸ que tratam da educação escolar indígena, no que diz respeito, aos princípios de uma educação específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural. Ressalta-se que na equipe de elaboração não há representantes indígena. Concordamos em que

[...] uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de índios e não índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações diversas (BRASIL, 2002, p. 33).

A Proposta Curricular que norteia os cursos de Formação de Professores Indígenas do Maranhão silencia a participação do índio como autor do processo

⁸⁷Parecer Nº 092/2002-CEE, aprovou a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena em 4-4-2002.

⁸⁸Constituição Federal de 1988 (arts. 210 e 215); Portaria Interministerial Nº 559, de 1991; LDB Nº 9.394/96; RCNEI de 1998.

educativo, uma vez que as decisões são tomadas sem sua presença. Fere também a legislação, uma vez que LDB 9.394 de 1996 preconiza, no Artigo 79, § 1º, que “Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”. O direcionamento conduzido pela SEEDUC, portanto, impediu que o índio se sentisse contemplado em decidir o tipo de escola que deseja para a sua comunidade ou em apresentar resistências diante do processo que está sendo pensado para ele.

Quando questionados sobre o conhecimento das disciplinas que compõem a estrutura da Proposta Curricular do Curso de Formação dos Professores Indígenas, os professores Krikati deram as seguintes respostas:

Nunca houve uma apresentação dessa proposta para nós; não houve participação dos índios Krikati na montagem dessa proposta. A SEEDUC nunca consultou as bases da escola, que somos nós professores. A proposta já vem pronta de lá. Nós nos sentimos desvalorizados, como se não tivéssemos nem o mínimo de importância como professor indígena (Prof. WAGNER KRIKATI).

O material já chegava todo pronto para ser executado (Prof. PEDRO KRIKATI).

Nós não temos conhecimento da proposta do curso, nem das disciplinas. Não nos dão nenhum documento falando o que será trabalhado. O Estado sempre nos pega de surpresa. Não há participação do índio, nunca participei dessas discussões (Prof. ZE BANDEIRA KRIKATI).

Eu não lembro muito, mas quando estávamos na sala de aula, já vinha tudo pronto. Nunca chegamos a discutir se o que estava pronto servia para nós, professores indígenas. No curso, oferecido pelo Estado não se discutia o que devíamos aprender, eles decidiam por nós, enquanto o CIMI, quando foi elaborar o projeto de formação consultou a comunidade, o que era importante para aprendermos. A comunidade também participava quando aconteciam os encontros na aldeia. (Prof. DOCIO KRIKATI).

Assim, sem a participação de representações indígenas, a elaboração da Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena contou com a participação de representantes⁸⁹ do CIMI, FUNAI, UFMA e SEEDUC. Nessa última versão (2000), apresenta-se um diagnóstico da precariedade das escolas indígenas quanto aos aspectos pedagógicos. Em relação à formação dos professores, a proposta apresenta uma análise do cotidiano das práticas pedagógicas. Dentre outras, o diagnóstico detectou na época que “[...] a maioria dos professores não concluiu o ensino fundamental, e os que concluíram o ensino médio estudaram em escolas não

⁸⁹Equipe de elaboração do Projeto: José Bolívar Burbano Paredes, Eliane Alves de Oliveira Gomes, Eliane de Jesus Araújo da Silva, Elizabeth Maria Bezerra Coelho, Emerson Rubens Mesquita Almeida, Iza do Socorro Pereira Quadros, João Carlos de Lima Martins, Luís Augusto Nascimento, Márcia Helena Barros, Maria Aparecida Mesquita, Maria José Bezerra Vale, Maria do Socorro Pimentel Silva, Marivania Leonor Furtado Ferreira. Fonte: Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2000)

indígenas, seguindo o mesmo currículo das escolas oficiais. [...]”. (MARANHÃO, 2000).

A heterogeneidade da escolarização dos professores indígenas ainda é uma realidade no Maranhão. Segundo a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (2011),

[...] a escolarização dos 240 professores indígenas que fazem parte da segunda turma de formação em Magistério Indígena é bastante heterogênea. Há professores que ainda não concluíram o ensino fundamental, outros que têm o ensino fundamental completo e outros, o ensino médio convencional.

Essa realidade tanto pode proporcionar enriquecimento durante o curso de formação no magistério indígena, quanto complexificar o seu desenvolvimento. O enriquecimento se pode dar através da própria organização do currículo do curso, bem como da maneira como os professores formadores percebem essa realidade e a transformam em oportunidade para organizar suas práticas. No entanto, a realidade pode se transformar em obstáculo quando os formadores não dispõem de aportes teóricos sobre as questões indígenas, de conhecimentos e vivências com os povos indígenas.

De acordo os professores indígenas Krikati que foram alunos da primeira turma do curso de Formação do Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (1996-2002),

[...] a maioria dos professores formadores eram especialistas e tinham conhecimentos sobre as culturas indígenas, especialmente professores do CIMI, CTI, FUNAI e do MEC, entre outros. Mas nem todos os professores formadores tinham vivências com os povos indígenas do Maranhão (Prof. MILTOM KRIKATI, 2011).

Quando fazíamos parte da proposta do CIMI, sim, os professores conheciam nossa realidade e nossos conhecimentos tradicionais. Contextualizavam as aulas, partindo sempre de nossos conhecimentos, como as festas, cantorias, até porque o projeto de formação foi elaborado a partir de consultas com a comunidade, o que era importante para aprendermos. A comunidade também participava quando aconteciam os encontros na aldeia. Agora os professores contratados pelo Estado não tinham conhecimento de nossa realidade, embora a maioria tivessem conhecimentos das questões indígenas. (Prof. SÍLVIA KRIKATI).

Esses depoimentos denotam a importância que os professores cursistas atribuem à vivência com as culturas indígenas, por parte dos professores formadores, para que possa ser vivenciado de fato o princípio da interculturalidade nos cursos de formação de professores indígenas. A falta de vivência, conforme

declaram os professores Krikati, significa dizer que alguns dos professores formadores desconhecem o modo de viver, a cultura específica de cada povo o que dificulta o diálogo durante a formação.

A falta de professores formadores especialistas fica mais acentuada na formação da segunda turma do curso de Magistério Indígena. Com o objetivo de investigar se os professores formadores têm conhecimento da cultura dos professores cursistas, questionamos os professores Krikati que estão cursando o Magistério Indígena (segunda turma) e obtivemos as seguintes respostas:

Não. Os professores que dão aula no curso de formação não têm conhecimento da nossa cultura. Eles não se dispõem em vir até a aldeia para conhecer nossa realidade e o jeito que vivemos. Durante essas três etapas, apenas a professora de Didática, que já conhece a nossa realidade, fez uma atividade na aldeia (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

Alguns professores conhecem nossa realidade, que é o caso da professora Aparecida, que já nos conhece há muito tempo e foi nossa professora no curso. É assim, poucos professores que estão dando aula no curso conhece nosso jeito de viver (Prof. MOZAR KRIKATI).

Não. Os professores formadores desconhecem nossa realidade. Até agora somente uma professora de Didática, que conhece a cultura do nosso povo. (Prof^a KATIANA KRIKATI).

Essas afirmações são corroboradas pela coordenadora da Educação Indígena da UREI, como o demonstra seu relato:

Na segunda turma do Curso do Magistério Intercultural Indígena, iniciada em 2008 (em curso), ainda há um *deficit* muito grande de profissionais habilitados e especializados na área de Educação Escolar Indígena; portanto, os profissionais que atuam nas etapas do curso são escolhidos conforme sua área de formação/atuação que tenha afinidades com os povos indígenas, com exceção de alunos egressos do Curso de Ciências Sociais e/ou outros cursos, que tenham realizado TCC em comunidades indígenas, como também técnicos do Estado e de outras instituições que realizam trabalho em comunidades indígenas. Todos os escolhidos recebem as orientações básicas de como atuar em sala de aula de cursistas indígenas, de como se portar, respeitando a especificidade e a diferença de cada um.

O depoimento dos professores e da coordenadora nos faz refletir sobre as seguintes questões: Se não há docentes habilitados para trabalhar na formação dos professores indígenas, de que forma essa formação pode ser específica e diferenciada? Como o Estado reage diante dessa situação? Quais as consequências dessa formação na qualidade do ensino oferecido nas comunidades indígenas? Para analisar essas questões, buscaremos analisar a estrutura do curso de Magistério Indígena no Maranhão.

4.1.1 Estrutura e funcionamento do curso de Magistério Indígena no Maranhão

De acordo a Proposta Curricular do Magistério Indígena (2000)⁹⁰, o curso de Magistério Indígena no Maranhão está estruturado por etapas presenciais e atividades complementares em etapas não presenciais, contemplando uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em 21 disciplinas obrigatórias e três eletivas (Anexo 1).

As etapas do ensino presencial ocorrem simultaneamente em três municípios Pólos⁹¹ (Imperatriz, Barra do Corda e Santa Inês), nos intervalos das atividades letivas, de forma intensiva, com a presença de professores e cursistas em sala de aula, auxiliados por uma equipe de acompanhamento pedagógico. Cada etapa compreende o mínimo de 80 horas e as turmas são organizadas com base nos aspectos linguísticos e culturais

Cabe destacar que o projeto da SEEDUC referente à primeira turma, a princípio, não incluiu todos os professores indígenas. Nesse contexto, por solicitação dos professores que não foram contemplados, o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) elaborou um projeto de capacitação para professores indígenas cuja implementação se iniciou em janeiro de 1999, com a participação de professores das etnias Tenetehara, Tembé, Krikati, Gavião e Kaapor[...] (MARANHÃO, 2000, p. 9).

Os professores cursistas que faziam parte do projeto organizado pelo CIMI foram integrados ao projeto de formação da SEEDUC, em virtude do fato de essa entidade não poder expedir os certificados de conclusão de curso. O número de professores cursistas que inicialmente era apenas 75 foi acrescido para 146, dentre os quais, ao término do curso, 138 apresentaram monografia como trabalho de conclusão de curso.

O desenvolvimento das etapas do curso previsto pela SEEDUC seria de quatro anos, porém esse período se estendeu para seis anos. Vale ressaltar ainda,

⁹⁰Convém destacar que a Proposta Curricular na qual nos referimos, foi elaborada durante o curso de formação da primeira turma do Magistério Indígena e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação 2002. A segunda turma que deu início as atividades em 2008 tem como referência a mesma proposta, porém com algumas alterações, como por exemplo, a eliminação das atividades complementares, que segundo a Coordenadora de Educação Indígena da UREI, embora seja de grande importância, o Estado não dispõe de recursos humanos para fazer o acompanhamento dessas atividades nas aldeias.

⁹¹Município-pólo é aquele que congrega um conjunto de municípios nos quais existem escolas indígenas.

que a maioria dos professores formadores selecionados por esta instituição, embora com aportes teóricos sobre os indígenas, em sua maioria, não tinha experiências com os povos indígenas do Maranhão, como afirma a Professora Sílvia Krikati:

Quando fazíamos parte do projeto do CIMI tínhamos um calendário que era cumprido, todas as etapas previstas aconteciam e os professores formadores sabiam o que, e porque estavam ali, enquanto que o Estado não cumpria o que estava determinado em calendário, nem a maioria dos professores formadores conhecia com quem estavam trabalhando.

As dificuldades se evidenciaram com maior intensidade com a formação inicial em Magistério Indígena dos 240 professores da segunda turma. A formação teve início em 2008, após seis anos de ausência do Estado aconteceram apenas três etapas presenciais quando o curso deveria estar sendo finalizado. Dessa forma, cada vez mais se distancia o prescrito nos documentos da realidade vivenciada pelos professores indígenas no Maranhão. Para o índio Edilson Krikati, “O estado do Maranhão não vê o professor indígena como pertencente à categoria de professores. Até hoje não temos um calendário do estado em relação à formação inicial da segunda turma”⁹²

As atividades complementares nas etapas não presenciais, não menos importantes que as etapas presenciais, são atividades realizadas “em um período entre uma etapa presencial e outra e obedece a um cronograma de atividades para o atendimento das necessidades específicas dos professores cursistas” (MARANHÃO, 2000, p. 26). Além de atender às necessidades específicas de cada professor indígena, essas atividades por serem realizadas nas aldeias, proporcionam autonomia aos professores, pois são nelas, segundo a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2000), que os professores devem desenvolver atividades de pesquisa, leitura, registros, envolvimento da comunidade nas atividades pedagógicas e elaborar material didático específico com o apoio da equipe de acompanhamento pedagógico.

Diante da importância dessas atividades procuramos analisar como os professores Krikati, tanto os que já concluíram o Magistério Indígena quanto os que

⁹² Depoimento verbal coletado em 01/12/2011, em uma reunião com representantes indígenas, representantes da UFMA, FEST, FUNAI e CIMI, para discutir proposta de acesso e permanência de alunos indígenas no ensino superior. Nessa reunião, foi discutida, ainda, a proposta de formação de professores indígenas em Licenciatura Intercultural no Maranhão.

estão cursando, vivenciam a pesquisa em suas práticas pedagógicas. Os professores relataram que:

Ainda não trabalho com a pesquisa, mas peço às crianças para conversarem com os idosos sobre a nossa cultura (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

Não trabalho com a pesquisa de forma sistematizada, mas procuro passar para meus alunos os nossos conhecimentos tradicionais (Prof. MILTON KRIKATI).

Eu gosto mais de trazer os mais velhos para sala de aula, eles contam a história do nosso povo. Depois peço aos alunos que escrevam o que entenderam. Os idosos se sentem importantes e felizes, eles falam assim: Nunca alguém me chamou pra eu participar da aula (Prof^aMIRACEMA KRIKATI).

Eu nunca mandei os alunos pesquisarem sobre sementes. Procuro pesquisar sobre a cultura. As festas, histórias... Agora, na escrita, eu nunca trabalhei, porque os alunos não escrevem bem, mas na oralidade eu gosto de fazer (Prof. MOZAR KRIKATI).

Eu pesquiso sobre as plantas e ervas medicinal. Senti essa necessidade quando estive doente. Os idosos não me deram medicamento de farmácia, só medicamentos naturais, remédios do nosso povo. Ai eu disse: quando eu puder vou buscar essas pessoas, conhecer as plantas. Eu quero catalogar cada uma dessas plantas e fazer um registro para o nosso povo. Quando eu pude, encontrei dificuldades. Os idosos não querem falar para a sociedade, mesmo que seja do povo Krikati. O conhecimento passa de família para família. Então, só na sala de aula eu estou conseguindo explorar isso. Passo uma atividade para os alunos pesquisarem com seus pais, avós e esses conhecimentos retornam à sala de aula, eu anoto e estou catalogando. Vou apresentar essa pesquisa na UFG (Prof^a SILVIA KRIKATI).

Eu já trabalhei um pouco pedindo para os alunos cantarem, falarem sobre as ervas medicinais. Pedimos para os idosos contarem história e perguntamos aos pajés como eles se comportam, que tipo de alimentos eles podem comer, como eles encaram as coisas ocultas (Prof. WAGNER KRIKATI).

Percebe-se pelos depoimentos acima, que a pesquisa como uma oportunidade de aprendizagem mais autônoma, tanto para o professor quanto para o aluno, ainda não faz parte da prática da maioria dos professores. Embora os professores destaquem em seus depoimentos elementos importantes que caracterizam a pesquisa em seu fazer pedagógico, tais como: os idosos da comunidade como fonte de informação, a cultura como temática central da pesquisa, a memória oral como instrumento de apropriação da cultura, apenas uma professora afirma que a pesquisa em sua prática tem como objetivo conhecer, documentar e difundir, como forma de valorizar os saberes tradicionais e como oportunidade de repassar esses conhecimentos as novas gerações e socializá-los com outras culturas.

Outras atividades poderiam ser desenvolvidas nas etapas não presenciais, tais como: leituras relacionadas ao conhecimento universal, estudos de pesquisas realizadas por estudiosos, antropólogos e historiadores, entre outros, na área indígena, que acompanhadas pela equipe do programa de formação, os resultados das atividades poderiam se transformar em materiais didáticos para as escolas e em novas atividades formativas para os professores.

Quanto aos materiais didáticos específicos foram produzidos pelos professores cursistas da primeira turma (1996 a 2002) ao longo do curso: oito livros, entre estes o Livro “Geografia da Aldeia Krikati”. Outros materiais como textos, ilustrações foram organizados⁹³ em uma coleção de 16 volumes, editados e publicados em 2010 pela SEEDUC com apoio do MEC. Esses materiais, que poderiam em muito contribuir com a prática dos professores indígenas, ainda não se encontram em parte das escolas indígenas sob a responsabilidade da Unidade Regional de Educação de Imperatriz. Segundo a Coordenadora de Educação Escolar Indígena da UREI, os materiais estão estocados na UREI, por falta de veículos para transportá-los as aldeias⁹⁴.

Questionados sobre os materiais didáticos que utilizam para preparar suas aulas, a maioria dos professores Krikati responderam que na falta de materiais específicos procura utilizar os recursos naturais existentes na aldeia e às vezes os livros didáticos do não índio. Já para professora Sílvia Krikati, o material que mais utiliza para organizar suas aulas é “a história do meu povo a partir dos meus conhecimentos e a pesquisa”. Para o professor de Língua Indígena, Mozar Krikati “[...] preparo minhas aulas a partir do meu pensar. Se tivéssemos um livro escrito na nossa língua seria mais fácil, tanto para o professor quanto para o aluno”. O professor Mozar, cursista da segunda turma, relata que o curso de Magistério Indígena (segunda turma) não proporciona a elaboração de materiais didáticos, de pesquisas e não há acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores nas aldeias.

Corroborando com essa afirmativa, a professora Marineusa Krikati, também cursista da segunda turma do curso de formação do Magistério Indígena, ressalta que não existe trabalho voltado ao acompanhamento pedagógico nas aldeias pela

⁹³ Organizadores da Coleção Livros Didáticos Indígenas e Indigenistas: Emerson Rubens Mesquita Almeida e Rose- France de Farias Panet.

⁹⁴ Essa informação foi dada pela Coordenadora de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (2012)

Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), como afirma em seu depoimento:

[...] o Estado não acompanha os trabalhos que vem sendo desenvolvidos na aldeia, nem há orientação por parte do Estado sobre planejamento, avaliação, recursos... Contamos com os professores de uma Faculdade particular para orientar nossos planejamentos e com a comunidade para nos ajudar, principalmente com a língua materna escrita. Temos os professores mais experientes como referência, trocamos ideias e eles vão ajudando os professores que ainda não concluíram o curso. Aprendemos juntos.

Além das atividades já citadas, outras de igual importância complementam segundo a Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas (2000) a formação dos professores: a elaboração e o desenvolvimento de projetos de monografia e estágios supervisionados. Os projetos monográficos devem ser orientados desde o início da formação com o objetivo de que as temáticas se originem de conteúdos trabalhados nas etapas de ensino presencial.

O estágio supervisionado propõe-se fazer a articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado “ocorrerá como instrumento de observação da prática do professor cursista na sua escola, tendo como parâmetro os conteúdos e atividades desenvolvidas nas etapas presenciais” (MARANHÃO, 2000, p. 27). As atividades de estágio deverão ser acompanhadas pela equipe pedagógica do projeto, cujo objetivo é contribuir com o processo de reflexão dos professores indígenas sobre suas próprias práticas, assim como para a autonomia enquanto pesquisadores das suas e de outras culturas.

Para a Coordenadora de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, o Estado do Maranhão não proporciona condições aos técnicos da SEEDUC para a realização do acompanhamento pedagógico aos professores indígenas nas aldeias, pois considerando a realidade das escolas indígenas do polo de Imperatriz, declara ser:

[...] humanamente impossível apenas três técnicos darem o suporte pedagógico a 253 professores indígenas que trabalham em 76 escolas indígenas que pertencem à Unidade Regional de Imperatriz. Além dos recursos humanos, o recurso financeiro é outro entrave, pois a UREI não dispõe de transporte e motorista para fazer o deslocamento dos técnicos até as aldeias. Quando acontecem visitas às escolas indígenas, são ações da Supervisão Escolar Indígena de no máximo 15 dias e às vezes visitamos três escolas por dia, ou para a realização do Censo Escolar.

Apesar de previsto na Proposta Curricular o acompanhamento do curso de formação que deveria ser uma atividade complementar contínua, durante e após a formação dos professores, depara-se com entraves burocráticos, financeiros e administrativos que impedem, em parte, que a formação dos professores indígenas atenda aos princípios em que está fundamentada. Podemos afirmar que a integração das escolas indígenas à rede de ensino do estado, por si só, não garante a qualidade da educação que está sendo oferecida nas aldeias.

Em relação à organização das disciplinas, a Proposta Curricular segue as orientações dos documentos legais.⁹⁵ A matriz curricular é composta das disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada. Vale ressaltar que, embora parte das disciplinas se apresente como algo novo ou desconhecido para os indígenas, todos os ementários (Anexo 2) contemplam as especificidades indígenas. Estes, durante o processo de formação da etapa presencial devem ser problematizados e contextualizados partindo sempre da realidade de cada povo, de seus saberes e cultura própria. Para que isso aconteça, a Proposta Curricular do curso de Magistério indígena (2000, p. 25) determina que:

O curso de Magistério indígena terá como corpo docente uma equipe composta por profissionais formados nas diversas áreas de conhecimento e com experiência em trabalhos relativos à questão indígena, ou que sejam possuidores de notório saber nas línguas e/ou culturas das diversas etnias.

Cabe ao Estado, através da SEEDUC, formar um quadro de professores formadores que preencham esses requisitos e traduzam as garantias legais e reivindicações indígenas em práticas pedagógicas adequadas às especificidades de cada povo indígena.

Assim, as disciplinas do núcleo comum se tornam importantes tanto quanto as disciplinas específicas, pois são conhecimentos que trabalhados de forma contextualizada permitem que os professores indígenas compreendam a sociedade envolvente e tenham acesso à cultura universal. Paredes (1997, p. 185), afirma que:

A decisão de inserir-se não determina a integração numa outra realidade com a perda da própria cultura: é uma inserção para estar mais em dia com o desenvolvimento, sem permanecer ilhas. A perda cultural não virá da simples escolarização, mas virá como resultado das práticas de escolarização acríticas, apolíticas e que não partam do reconhecimento, reflexão e valorização da própria cultura.

⁹⁵ Documentos Legais: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

Pelo exposto se entendem que os professores formadores deverão ter em suas práticas, como fio condutor, os saberes tradicionais dos professores indígenas cursistas. Conhecer a língua, as tradições, as crenças, a organização sociocultural, econômica, política de cada povo indígena são critérios fundamentais para a seleção dos professores formadores e, conseqüentemente, para a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES KRIKATI E O PROCESSO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Neste capítulo, pretende-se analisar se a formação dos professores indígenas Krikati implementada pela SEEDUC-MA, no polo de Imperatriz, tem contribuído no processo educativo dos estudantes indígenas numa perspectiva específica e diferenciada.

Inicialmente descrevemos a história do povo Krikati, ressaltando a forma de contato com a sociedade envolvente, as características que os definem enquanto grupo Timbira e as primeiras referências históricas que os colocam na condição de um povo autônomo com identidade própria. Em seguida, apresentamos o surgimento da escola, bem como a forma em que vem sendo ressignificada. Na sequência, apresentamos os dados coletados nas entrevistas com os professores Krikati sobre os cursos de formação de Magistério Indígena⁹⁶ e suas contribuições na condução do processo educativo em suas aldeias.

5.1 História do povo Krikati

Os índios Krikati, falantes da língua Macro-Jê, são um dos sete grupos classificados na família linguística Timbira. A denominação Timbira, segundo Nimuendajú (1944, p. 8) refere-se “aos costumes desses índios usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo do joelho, na munheca, no pescoço, no peito e na testa. Timbira significaria então, os amarrados”.

Se atualmente os Timbira estão representados por sete grupos, ainda na metade do século XX, Nimuendajú (1944, p. 6) agrupou 15 grupos indígenas Timbira⁹⁷, utilizando-se do critério linguístico. Para o autor a unidade do povo Timbira e a sua classificação na família Jê são tão evidentes que ainda não foram postas em dúvida por ninguém que se propôs a pesquisar o assunto.

⁹⁶O curso de Formação de Magistério Indígena no Maranhão é direcionado para a formação dos professores indígenas para atuarem em suas comunidades nas séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que o curso desde sua implantação (1996) formou a primeira turma (2002) com 146 professores indígenas. A SEEDUC deu início em 2008, a formação da segunda turma com 246 professores indígenas, que até o momento, foram realizadas apenas três etapas presenciais.

⁹⁷Segundo Nimuendaju (1944), Timbira de Araparytíua, Krêye de Bacabal, Krêye de Cajuapára, Kukóekamekra, Kre/pumkateyê, Pukopye, Krikateye, Gaviões da Mata, Apányekra, Ramkokamekra, Konkateye, Krahó, Cákamekra, Porekamekra, Apinayé.

Nimuendajú (1944) divide o povo Timbira em orientais e ocidentais. Os orientais estão situados à margem direita do rio Tocantins atualmente são: Canela Apãniekrá, Canela Ramkókamekra, Gavião do Pará (Parakáteye), Gavião do Maranhão (Pukubyé), Kreyé (krenjé) e Krikati. Os ocidentais encontram-se à margem esquerda do rio Tocantins: os Krahô e os Apinajé.

Entre o povo Timbira existe uma grande semelhança cultural. Dentre as características que os tornam semelhantes, destacam-se a língua, os ritos, as festas, a corrida de tora e a estrutura das aldeias (Anexo 3). Vivem nos cerrados, áreas cobertas de arbustos e árvores de médio e pequeno porte. Há mais de seis décadas, Nimuendajú fez uma descrição do *habitat* desses povos, o qual não se distingue do da atualidade.

A maior parte do país dos Timbira consiste, porém, em campos altos e matas, encontrando-se a mata real ali somente em forma de faixas ciliares ao longo dos rios e igarapés, como também às vezes nas fraldas das chamadas “serras”, onde as mais das vezes se formam esses cursos de água de muitas cabeceiras (NIMUENDAJÚ, 1944, p. 1).

Essas terras são para o povo Timbira de alta importância econômica, visto que são solos propícios à agricultura primitiva como o plantio da mandioca, inhame, fava, arroz, milho, amendoim, batata doce, entre outros. Fornecem também material para a construção de suas casas, as palhas das palmeiras para o artesanato, os frutos como alimentos, extração do óleo, a madeira do buriti e de outras palmeiras que são utilizadas para a corrida de tora.

Os Krikati, habitantes das margens do rio Tocantins e nascentes do rio Pindaré, recebem em fontes históricas⁹⁸ várias denominações para identificá-los como povos indígenas Timbira: Poncatgêz, Põkateye, Pivocamecran, Pivoca, Caracaty e Krikati. Quanto ao termo Krikati, que significa “aldeia grande”, Nimuendaju (1944, p. 18) ressalta que,

[...] debaixo deste nome a tribo é conhecida entre os outros Timbira. Os neobrasileiros o alteraram em Caracaty. Eles mesmos empregam em geral a palavra Krikateye = os da aldeia. Ambos esses nomes se referem à velha tradição de que em tempos antigos todos os Timbira estavam reunidos numa única aldeia grande. Por causa da morte de uma ema, a tribo teria rebentado um conflito sangrento. Em consequência do que aconteceu, a maioria deixou a aldeia formando novas tribos independentes, permanecendo na aldeia antiga somente os actuaes (atuais) Krikati, que eram parentes do dono da ema morta. É com referência a esta tradição que a tribo tem entre os Apinayé o nome de Ma-kra-yã = tribo da Ema. Os

⁹⁸Curt Nimuendaju (1944), Vicente Ferreira Gomes (1862) e Paula Ribeiro (1870), entre outros.

Ramkokamekra e Apányekra dão-lhes o nome de Penykokateye = os da água. Os neobrasileiros frequentemente os confundem com os Pukopye, dando a ambos o nome de Gavião.

A razão pela qual os historiadores confundiram os Krikati com os Pukubyé (Gavião) está relacionada com sua proximidade, língua e costumes. A partir dessas hipóteses, Nimuendaju (1944) afirma que isso explicaria o aparecimento tardio do termo Caracaty nas fontes históricas.

Francisco de Paula Ribeiro faz menção aos Poncatgêz, em suas “Memórias Sobre as Nações Gentias”, escritas em 1819. A descrição geográfica que o autor faz em relação aos Poncatgêz coincide com o território historicamente ocupado pelos Krikati, juntamente com seus vizinhos Pãrecomekra que habitavam ao norte do rio Farinha. Além da coincidência geográfica, o nome “Poncatgêz” coincide com a designação que os Gavião-Pukopjê e demais Timbira dão aos Krikati: Põcatejê (aqueles que dominam a chapada). Dessa forma, acredita-se que os “Poncatgêz” a que se refere Paula Ribeiro seriam os Krikati (LADEIRA, 1989).

Em 1814 os Piocobgês e Poncatgêz foram atacados pelo comando de São Pedro de Alcântara, auxiliado por outros índios, ficando prisioneiros uma boa parte deles que foram vendidos na capitania do Pará, enquanto o restante se dispersou (RIBEIRO, 1841 apud FRANKLIN, 2007).

Depois da fundação da colônia militar de Santa Tereza, em 1848 (atual Imperatriz), e do estabelecimento do missionário Frei Manuel Procópio, os Krikati começariam a estabelecer contatos pacíficos com o missionário:

[...] o relatório de 1849 os chama “pouco familiarizados”. No ano de 1852 se lê que o missionário tentava debalde aldear os Caracatigés e Gaviões no campo do Frade (ao norte de Imperatriz). Em 1854 contavam-se ali 302 Caracatis, mas já no ano seguinte a missão estava em completa decadência, não sendo depois mais mencionados nos relatórios dos governadores. Nos anos seguintes só se ouve falar em Gaviões, compreende-se talvez debaixo deste nome os Pukópye e os Krikati (NIMUENDAJU, 1944, p. 18).

Essas são as primeiras referências históricas referentes aos Krikati enquanto grupo autônomo diferentes dos Gavião. Conforme Paula Ribeiro *apud* Franklin (2007) e Ladeira (1989), os Krikati atuais são formados pelos Põcategê e por remanescentes dos Caracatigê (Pihamecomekra ou Pivocamemekran), grupo este que até o início dos anos 1870 possuía duas aldeias nas imediações de Santa Tereza (Imperatriz). A fusão desses povos indígenas se deu após a saída do

missionário da Santa Teresa, Frei Manoel Procópio. Ladeira (1989, p. 18), ressalta que “a estes também se juntariam, já nas primeiras décadas deste século [século XX], as famílias Kukoivamekra e Kreptyncatêje”.

Esse processo de fusão pode ter se dado em consequência da perda de território dos Krikati para a sociedade envolvente. Nimuendaju (1944) afirma que o censo de 1919 cita duas aldeias dos “Caracaty”: Engenho Velho e Canto da Aldeia somando 273 índios. Uma terceira não foi mencionada, segundo o autor, sendo esta a aldeia do Caldeirão. Nimuendaju relata que ao visitar os Krikati em 1928,

[...] só encontrei um resto de uns 80 cabeças [índios] em Canto da Aldeia, nas últimas cabeceirinhas do rio Pindaré. Ali viviam pobres e em muito más condições, devido à pressão exercida sobre eles pelos fazendeiros vizinhos que já tinham usurpado todas as tribos, deixando aos índios a escolha entre o abandono da sua última aldeia e o massacre (1944, p. 18).

Em 1930 a perseguição dos fazendeiros e a ordem do governador do Estado do Maranhão, Magalhães de Almeida, de transferir os Krikati para o município de Barra do Corda, além da resistência da maioria deles à transferência, segundo o índio Urbano,⁹⁹ houve novamente um esfacelamento desse povo. Nessa época, os Krikati pediram proteção junto aos Apinaye e Apányekra. Mais tarde uma parte deles formou outras aldeias como a Aldeia de Estraira, na beira do córrego Traíra, “mas não demorou muito e muitas famílias formaram outra aldeia que se chamava de Macaúba, mas logo formaram outra aldeia que se chamava aldeia da Taboquinha”.

Em virtude dos constantes conflitos entre fazendeiros e o povo Krikati, o prefeito de Montes Altos, Jocino Gomes, convocou uma reunião em 1962, com representantes de todas as aldeias Krikati e dos fazendeiros. O índio Urbano relata que nessa reunião, na qual estava presente, tratou-se da matança de gado pelos Krikati e foi selado um acordo entre os fazendeiros e os indígenas que receberiam uma cabeça de gado para o consumo de sua comunidade. O objetivo era que os índios deixassem de matar o gado e, assim, cessassem os conflitos. Na ocasião, o referido prefeito valendo-se da liderança que os índios Urbano e Francisco exerciam

⁹⁹Urbano é um índio Apinajé que vive na Aldeia São José, casado com D. Filomena Krikati. Segundo ele próprio, foi adotado, ainda criança, por uma família Krikati. Não soube informar sua idade com exatidão, mas acredita contar 75 anos. Representa para o povo Krikati uma grande liderança e goza do respeito de todos. Em uma conversa informal, afirmou que gostava de contar a história do povo Krikati, tanto as que ele vivenciou quanto as histórias contadas por seus pais adotivos, e se colocou à disposição para satisfazer a curiosidade desta autora. Urbano permitiu a gravação e a publicação das informações dadas.

perante a comunidade, elegeram os mediadores da negociação e fiscais do cumprimento do acordo.

Ainda de acordo com o índio Urbano, o prefeito de Montes Altos se propôs a ajudá-los na época, mas sugeriu que todos os Krikati passassem a viver em uma única aldeia¹⁰⁰. Acredita-se que a intenção, tanto do prefeito como dos fazendeiros, ao propor a fusão de todas as aldeias era tanto obter maior controle do que havia sido acordado quanto facilitar a ocupação do território indígena pelos fazendeiros.

Após mais de um século de perseguição e décadas de reivindicação da demarcação de suas terras, os Krikati tiveram seu território declarado Terra Indígena, em 8 de julho de 1992, através da Portaria Ministerial nº 328. A área, homologada em 2004, localiza-se no Sudoeste do Maranhão entre as cidades de Montes Altos, Sítio Novo e Lajeado Novo, a oitenta e três quilômetros de Imperatriz, a segunda maior cidade do Estado, numa região de cerrado caracterizado por mata baixa e montanhas rochosas nas nascentes do rio Pindaré.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), a população Krikati é de 921 pessoas. Atualmente, esse povo habita quatro aldeias: São José (a maior e mais antiga), Raiz, Nova Jerusalém e Campo Alegre. Na mesma terra indígena existe, ainda, uma aldeia habitada por remanescentes Guajajara, denominada Recanto dos Cocais.

As aldeias Nova Jerusalém e Campo Alegre foram fundadas entre 2010 e 2011. As cisões entre o próprio povo indígena faz parte da cultura Timbira. Ladeira (1989) enfatiza que para definição de um território indígena deve-se considerar que a retração de um grupo indígena será alterada com a segurança que a demarcação de suas terras proporcionará. Nesse sentido, deve-se prever a possibilidade de expansão do grupo indígena e de novas cisões “porque esta é a maneira tradicional que os Timbira utilizam para ocupar suas terras. Mas para que um grupo possa subdividir-se, se reproduzir, ele precisa ter acesso às terras que já ocupou” (LADEIRA, 1989, p.21). Compreende-se que um dos fatores da subdivisão do povo Krikati é a garantia de ocupação dos vários pontos de seu território.

As aldeias Krikati estão divididas em duas metades correspondentes a duas estações do ano: estação chuvosa e seca, que se subdividem em duas metades menores, formadas por três círculos concêntricos: o externo, formado pelas casas,

¹⁰⁰Segundo o índio Urbano (2012), nessa época o povo Krikati vivia em quatro aldeias: Batéia, São José, Baixa Funda e Cabeceira das Cabras.

um caminho circular que separa o círculo das casas do pátio central e o pátio central.

Embora o povo Krikati esteja há mais de um século em contato com o não índio, mantêm-se intacta a sua língua e viva a cultura Timbira, principalmente através da organização social, tradições culturais e rituais sagrados. Dentre as tradições destacamos importantes cerimônias como as festas de iniciação dos jovens - Ceveiro, festa do fogo, festa do gavião, festa da visita, em homenagem aos mortos que culmina com a corrida de tora da madeira barriguda, casamentos de acordo com a cultura e cantorias no pátio central. Outras atividades como a pintura corporal, a pescaria, a caçada coletiva e as roças também fazem parte do modo de vida dos Krikati.

Para esse povo, o artesanato é uma das principais fontes de renda. Cada família tem pelo menos um artesão. Habilidosos na técnica do trançado com fibras vegetais, sementes e frutos, confeccionam pacarás, colares, pulseiras, bolsas, entre outros artefatos, tanto para o uso como para ser comercializados. Devido à escassez do material natural, cada vez mais eles adentram a mata a procura de matéria prima para o artesanato. Ainda como fonte de renda, os idosos recebem o benefício da aposentaria por idade e as crianças o auxílio bolsa família do governo federal.

5.2 Os Krikati e a escola

De acordo relatos dos índios Edilson Krikati (2012) e o índio Urbano (2012), a primeira escola com a qual o povo Krikati teve contato foi fundada em 1962, na Aldeia São José, na qual recebeu o nome de Pe. Aristides em virtude de ter sido organizada pelo frei Aristides, missionário italiano que vivia em Montes Altos.

A escola surge no mesmo período em que foi sugerido aos povos indígenas que passassem a viver em uma única aldeia, pelo então prefeito de Montes Altos, Jocino Gomes. Acredita-se que a escola surge com o papel de controlar e minimizar os conflitos entre os Krikati e a sociedade envolvente. Para o índio Urbano, o surgimento da escola foi “um dos jeitos que encontraram para que todos os índios viessem para uma mesma aldeia. Assim mesmo, demorou muito, só lá pelos anos 1980 é que todos se reuniram na Aldeia São José”. De acordo com esse depoimento

podemos perceber que o significado da escola para o povo Krikati não é o mesmo para todos, pois o contato com essa instituição se deu em tempos diferentes pelo mesmo povo.

Quando questionado sobre a importância da escola, no período citado (década de 1960), o índio Urbano relata que tinha consciência de que a escola teria sido fundada como meio de controle do povo Krikati, porém, afirma que

[...] foi bom, pois os pais foram percebendo a importância da escola para seus filhos conhecerem o mundo do branco e, assim, poder reivindicar nossos direitos. Quem não dominava o português, não sabia conversar com os brancos, por isso é que a escola é importante. Eu e o Francisco fomos exemplos, pois viajamos muito, até para a França, Espanha... tudo isso em busca da regularização de nossas terras. Isso só foi possível porque falávamos o português (URBANO, 2012).

Fica evidente pelo depoimento acima, que a escola vai sendo ressignificada pelos indígenas a partir do momento em que estes a reconhecem como um espaço de diálogo, de reflexão e de encontro entre as pessoas; o que lhes permitem questionar a realidade em que estão inseridos e vislumbrar possibilidades de transformação. Em outras palavras, a escola passa a ser vista pela comunidade como um espaço de reafirmação da identidade e de construção permanente de autonomia e alteridade.

O depoimento indica, ainda, que a escola vai se construindo para reforçar os projetos socioculturais e abrir caminhos para conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Foi a partir dessa compreensão que a escola foi se afirmando e alfabetizando as crianças e jovens Krikati. Somente entre 2001 e 2003, já sob responsabilidade do Estado, as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio foram implantados na Aldeia São José. Atualmente na área indígena Krikati, trabalham 10 professores não índios nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e 22 professores índios na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desses, 5 possui Magistério Indígena, 10 estão cursando o Magistério Indígena e 7 possui o Magistério Convencional¹⁰¹.

¹⁰¹ Destaca-se que o Magistério Convencional no qual se refere os professores indígenas, foi realizado finais de semana por Institutos não reconhecidos pelo MEC.

De acordo o Censo Escolar 2011, da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, as escolas da área indígena Krikati atendem 407 alunos na educação básica, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1

Número de alunos matriculados nas escolas Krikati, em 2011

Escolas	CEI Krikati	EI Cujaca	EI Hycpahe	EI. Cohmxiy	
Aldeia	São José	Raiz	Campo Alegre	Jerusalém	Total
Ed. Infantil	16	-	-	-	16
1º ano	17	2	-	2	21
2º ano	40	-	7	8	55
3º ano	48	3	5	7	63
4º ano	51	7	4	10	72
5º ano	50	2	2	4	58
6º ano	30	-	-	-	30
7º ano	29	-	-	-	29
8º ano	17	-	-	-	17
9º ano	12	-	-	-	12
1º ano	15	-	-	-	15
2º ano	10	-	-	-	10
3º ano	9	-	-	-	9
Total	344	14	18	31	407

Fonte: Censo Escolar 2011 - Coordenação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz.

A análise desses dados, embora restritos ao último Censo Escolar (2011), possibilitou a compreensão de que a escola indígena na área Krikati ainda não atende a algumas das expectativas dessa comunidade, que segundo o índio Urbano (2012), seria formar os jovens em várias áreas do conhecimento para suprir necessidades de seu povo. Nessa perspectiva, a conclusão do ensino médio pelos jovens indígenas seria uma das possibilidades para prosseguir nos estudos e, assim, atender às expectativas da comunidade. Contudo, o que se constata é uma desistência a partir do 6º ano do ensino fundamental que se aprofunda no ensino médio.

Em virtude dessa realidade destacamos que causas externas e internas à comunidade Krikati contribuem para que os jovens se percam pelo caminho da escolarização. Destacamos como causas externas: a falta de qualificação dos professores indígenas para assumirem a docência nas séries finais do ensino

fundamental e no ensino médio, a necessidade do deslocamento dos jovens para as cidades vizinhas para a continuidade dos estudos¹⁰² e a falta de políticas específicas quanto ao crescente índice de evasão e repetência. Já as questões internas estão relacionadas com a própria organização da escola e do processo ensino e aprendizagem, como a necessidade de um calendário escolar específico que permita crianças, jovens e os professores acompanhar os adultos nas atividades: preparação da terra para o plantio, colheita, caçada, pescaria coletiva e dos rituais. Essas atividades são momentos importantes na esfera de socialização e, portanto, de aprendizagem.

Todavia, embora reconhecendo a importância dessas práticas com conteúdos culturalmente ricos para aprendizagem dos alunos, alguns professores afirmam que:

[...] no tempo da roça, de broca, os pais vão sem as crianças, mas os jovens acompanham suas famílias. Quando é no tempo da colheita as crianças também acompanham seus pais e falta a escola. Nessa situação, eu como professora, sou obrigada a dar falta. Sinto-me mal com isso, mas o que fazer? Se a própria autoridade da escola diz que a aula não pode parar como se não houvesse aprendizagem lá na roça. (Prof^a SILVIA KRIKATI)

[...] em uma reunião que estive presente durante o curso de formação continuada falei com as coordenadoras sobre o calendário e elas orientaram que fosse feito de acordo com cada aldeia. Mas na prática isto não está sendo respeitado. Digo isto porque, para nós Krikati, a pescaria não tem data certa, aí, quando perdemos um dia de aula, tanto para ir para a pescaria quanto para trabalhar; e o diário não está completo como manda na lei, eles cobram da gente. Daí não se vê diferença do calendário das escolas do não índio (Prof MILTON KRIKATI).

Apesar de o calendário específico ser um dos temas discutido nos cursos de formação e entendido pelos professores como um dos princípios para efetivação de uma escola diferenciada, o que se observa é que há uma distância muito grande entre o que é pensado e a sua aplicabilidade na prática pedagógica.

Um dos instrumentos que poderá diminuir essa distância é a proposta pedagógica da escola. Ressaltamos que a proposta pedagógica de uma escola indígena diferenciada, além de elaborada pelos professores, em conjunto com sua comunidade, requer ainda que os professores compartilhem metodologias de pesquisa resultantes de um compromisso com a comunidade, e a partir de

¹⁰² Os alunos da aldeia Jerusalém, ao concluir as primeiras séries do ensino fundamental, se deslocam para a cidade de Sítio Novo e os alunos da aldeia Raiz para Lajeado Novo, para continuarem seus estudos.

discussões com seus alunos e seus pares definam os atuais e futuros rumos de um projeto educativo como parte dos demais projetos comunitários (BRASIL, 1998).

De acordo Gersem Baniwa (2006), as experiências bem sucedidas de escolas indígenas diferenciadas no país se encontram em escolas que têm propostas pedagógicas próprias, capazes de atender de forma coletiva às necessidades da comunidade com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. Dessa forma, entendemos que a proposta pedagógica na escola indígena deve ter como objetivo possibilitar, através de ações e estratégias, a recuperação das memórias históricas, a reafirmação da identidade étnica, a valorização da língua, tradições e ciências, a defesa de seu território e outros direitos básicos de cada povo, além de acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global necessários à garantia e à melhoria da vida dos indígenas com a sociedade envolvente.

A Proposta Pedagógica das Escolas Indígenas Krikati, segundo Silvia Krikati, foi “discutida durante cinco anos. Durante esse tempo estive ali acompanhando, um ano dava certo, no outro ano não, até que construímos a proposta em 2008”. Participaram da elaboração dessa proposta técnicos da SEEDUC de São Luís, técnicos da FUNAI, Coordenadora da Educação Indígena da UREI, lideranças indígenas Krikati, Professores Krikati e a comunidade em geral.

Quando questionados sobre a importância da Proposta Pedagógica como instrumento de autonomia da escola, os professores Krikati apresentaram as seguintes respostas:

Embora exista não está sendo respeitado aquilo que nós mesmos construímos. Vejo que a escola é um modelo do não índio. Se a escola chegou ao povo Krikati, não é a comunidade que deve se adaptar ao mundo da escola. A escola é que deve se adaptar ao mundo do povo, independente de qualquer povo. Eu trabalhei muito isso até que a escola se adaptou ao mundo do povo Krikati. (Prof^a SÍLVIA KRIKATI)

Para ser sincero não me lembro da proposta de nossa escola (Prof. MILTON KRIKATI,).

É importante. Mas não sei bem da proposta, vou procurar saber (Prof^a MARINEUSA).

Eu lembro que essa proposta foi elaborada, mas não sei onde ela está. Não utilizo no meu planejamento. Sei que as disciplinas são: História, Geografia, Português, Matemática, Ciências, Arte e Língua Indígena, e só (Prof^a MIRACEMA KRIKATI).

Existe a proposta no papel, mas nós professores indígenas temos dificuldades de seguir o que está escrito. Sei que é preciso ler novamente essa proposta e, se for preciso, até modificar alguma coisa. A proposta é importante, por isso precisamos de ajuda e de acompanhamento pedagógico (Prof. PEDRO KRIKATI).

Esses depoimentos revelam que, embora seja importante como instrumento capaz de atender às necessidades específicas da comunidade, a proposta pedagógica das escolas Krikati, apesar de ter sido elaborada com a participação dos professores não é vivenciada por eles mesmos, como confirma os depoimentos acima. Mas isso não nos autoriza dizer que alguns dos objetivos registrados no documento não sejam vivenciados por eles em suas práticas.

A Proposta Pedagógica das Escolas Indígenas Krikati destaca com clareza o que ensinar, para que ensinar e por que ensinar. Ficam explícitas, ainda, as expectativas da comunidade, tanto em relação aos aspectos culturais próprios quanto aos aspectos externos. Neste último, o objetivo é que o conhecimento universal possa contribuir na melhoria de vida permitindo que as crianças e jovens Krikati possam compreender o mundo fora da comunidade indígena. Dessa forma, a escola desejada pelo povo Krikati, segundo a Proposta Pedagógica da Escola Krikati (2008, p. 7), é uma escola que:

[...] dê formação, que nos capacite para elaborarmos projetos de futuro para nosso povo dentro de uma meta de sustentabilidade; que nos dê conhecimento necessário para defender nossos interesses e direitos e sermos capazes de nos relacionar com a sociedade envolvente em condições de igualdade; que fortaleça o espírito guerreiro de nossos jovens; fortaleça nossa identidade étnica; faça o resgate de nossas tradições; que contribua para falarmos e escrevermos bem nossa língua; que dê capacidade aos nossos jovens de elaborar projetos de interculturalidade com os não índios como forma de combater os preconceitos e a desinformação sobre o nosso povo.

Necessitamos de uma escola para compreender a política educacional; para ter uma visão global de cada coisa da sociedade envolvente, do avanço tecnológico que acontece hoje, para que no futuro os nossos jovens e crianças fiquem preparadas para o que vier. Queremos uma escola que respeite o conhecimento, o trabalho e a sabedoria dos idosos.

Para a comunidade Krikati, a escola é um meio de articulação entre a comunidade e a sociedade envolvente. É nas práticas cotidianas que a escola adquire significância para a construção de projetos de futuro para seu povo. É ainda, um espaço de fortalecimento da cultura, de socialização de conhecimento, de possibilidades para efetivação de seus direitos. Nesse processo, o professor se destaca com uma função social muito mais complexa do que os professores não índios, pois assumem o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas.

Diante dessa complexidade, ao questionarmos os professores Krikati, o que a comunidade espera deles obtivemos os seguintes depoimentos:

[...] que sejamos exemplos dentro e fora da sala de aula. Os idosos acreditam muito no trabalho do professor. Eles falam que devemos nos preocupar com os interesses da comunidade, com a cultura, sem esquecer os conhecimentos dos não índios (Prof. PEDRO KRIKATI).

[...] esperam que o professor contribua com a comunidade repassando as crianças os conhecimentos que aprendeu com sua comunidade e com não índios também (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

[...] a comunidade espera que sejamos exemplos, tanto para a comunidade quanto as lideranças. A comunidade nos cobra conhecimento e espera que os professores contribuam nas decisões de nosso povo (Prof. MILTOM KRIKATI).

[...] tenhamos capacidade de ensinar aos nossos filhos a valorizar e respeitar a nossa origem e a forma própria da comunidade se organizar (Prof^a SILVIA KRIKATI).

[...] sejamos referência de aprendizagem e ensino para as crianças, que aprendam a escrever tanto na nossa língua quanto na língua portuguesa (Prof. JOSÉ BANDEIRA).

[...] o professor se dedique na área de escrever, de debater e discutir por nossos direitos. Os idosos falam que, enquanto professores, temos que começar a agir e reagir e mostrar aquilo que nós aprendemos (Prof. WAGNER KRIKATI).

Nos depoimentos os professores mencionam palavras como exemplo, referência, capacidade, dedicação, como características importantes no exercício da docência. Embora estejam se reportando ao que a comunidade espera deles, falam o que eles mesmos acreditam para definir o perfil do professor indígena. Dois elementos aparecem, em comum, em seus depoimentos: o primeiro que eles colocam em um plano principal o fortalecimento da cultura através dos processos próprios de ensino e aprendizagem e o segundo que advogam a necessidade da apropriação pelas crianças e jovens dos conhecimentos da sociedade envolvente. Esses posicionamentos correspondem aos princípios de uma educação diferenciada, específica, bilíngue, comunitária e intercultural, quando em primeiro lugar defendem que o ensino deve partir dos conhecimentos tradicionais e ,segundo, a compreensão da necessidade de outros conhecimentos para viver em uma sociedade global.

5.3 A contribuição dos Cursos de Formação de Magistério Indígena no processo educativo na percepção dos professores indígena Krikati

Analisar a percepção dos professores indígenas Krikati em relação à contribuição da formação no Magistério Indígena para a condução do processo educativo numa perspectiva específica e diferenciada é o objetivo deste tópico. Inicialmente, descrevemos o significado do que é ser um profissional do ensino para os professores indígenas. Em seguida, abordamos a diferença e a especificidade do Curso de Formação do Magistério Indígena a partir do ponto de vista dos professores. Finalizando, descrevemos as mudanças das práticas, segundo os professores, em virtude da formação inicial proporcionada pelo curso de Magistério Indígena.

Além da diversidade cultural dos nove povos indígenas do Estado do Maranhão há também as particularidades de cada povo. Como já afirmamos antes neste trabalho, o significado que cada povo atribui à escola e ao professor depende da história e do tempo de contato com a sociedade envolvente. Nesse sentido, o significado da atividade docente e do ser profissional do ensino vai se construindo a partir das representações, saberes e do modo com que os professores conduzem suas práticas na aldeia.

O povo Krikati, especialmente os idosos, tem como referencial do trabalho dos professores as práticas de uma professora não índia que conviveu na aldeia São José por 23 anos. A esse respeito, o índio Urbano elenca várias situações vivenciadas no cotidiano da escola na aldeia, que considera importantes como características necessárias do professor, como: “[...] antes os professores eram responsáveis, não faltavam, davam aula todos os dias. Foram muitos... mas quem mais contribuiu com o povo Krikati foi a Professora Luzia¹⁰³. Todos os professores que hoje ensinam na escola foram ‘ensinados’ por ela”.

¹⁰³A professora Luzia a que Urbano se refere é uma funcionária da FUNAI que passou a viver entre os Krikati de 1987 a 2011. Luzia relata um pouco de sua história, que aqui apresentamos em um pequeno resumo: “A minha vinda para a Aldeia São José foi um pedido de Seu Herculano Krikati (Liderança) à FUNAI. Quando cheguei à aldeia, tinha apenas uma professora não índia. Logo, passei a trabalhar sozinha em duas turmas da Alfabetização à 4ª série. Fui inserindo os índios que tinham um certo domínio da língua materna escrita como professores. Primeiro, foi a Marly; depois, o Bernardo. Foram eles os primeiros índios Krikati que foram professores na aldeia. Depois, fui inserindo outros, a medida que iam se alfabetizando. De início, foi difícil, pois encontrei resistência das lideranças em valorizar sua língua na escola. Queriam que seus filhos estudassem na cidade e aprendessem a língua portuguesa. Lutei muito para que a valorização da língua Krikati fosse

Ainda buscando descrever características das quais destaca como necessária para ser professor, o índio Urbano ressalta que “a professora Luzia, além de ensinar, aconselhava os alunos, ajudava a pensar e resolver os problemas da aldeia”.

A concepção que foi sendo construída do que é ser professor pelos Krikati, a partir das práticas da professora Luzia, hoje serve de parâmetro para que os idosos avaliem as práticas dos atuais professores. A expressão “ajudava a pensar e resolver os problemas da aldeia” denota uma prática reflexiva e transformadora da professora já citada. Para Libâneo (2010), a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; é uma autoanálise sobre nossas ações, que pode ser feita de forma individual ou com os outros. Ainda sobre reflexividade, Gomes *apud* Libâneo (2010, p.56) escreve que

A reflexividade é a capacidade voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) afirmam que, para ser um bom professor indígena, entre outros pré-requisitos, é necessário “tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la”. Dessa forma, refletir e agir no processo educativo passa pelo significado que o professor atribui ao seu trabalho e à sua profissão.

Com o objetivo de analisar o significado da profissão, questionamos os professores que atuam nas escolas indígenas Krikati, a esse respeito obtivemos, entre outras, as seguintes respostas:

[...] ser responsável pela aprendizagem das crianças da aldeia. Acredito que sou importante, pois tanto as crianças quanto a comunidade me veem como uma pessoa que vai contribuir com o futuro das crianças. No futuro, espero que essas crianças possam fazer uma faculdade e aprender coisas que a comunidade precisa, como, por exemplo, ser uma enfermeira, um engenheiro, um médico e outros. Tenho uma grande responsabilidade (Prof^a MIRACEMA KRIKATI)

prioridade na escola. Sei que contribuí com esse povo enquanto vivi na aldeia. Lá fui professora, psicóloga, enfermeira, delegada, enfim, fiz o que pude para fortalecer a identidade dos Krikati (Depoimento gravado em 15/02/2012 e autorizada a publicação neste trabalho).

[...] trabalhar diferenciado com meus alunos, porque hoje eu sou uma peça fundamental para o povo indígena Krikati. Tenho obrigação de retribuir com meu trabalho a todas as pessoas que depositaram confiança em mim, que me ajudaram, que me orientaram, que me deram força, isso é um retorno que eu trago para a comunidade. É trabalhar com meus alunos passar para eles tudo o que eu aprendi. Na época em que fazia o Magistério eu era uma pessoa perdida, era alcoólatra, fumante, e hoje não sou mais. Devo muito ao professor Bolivar que um dia me chamou e conversou comigo, me fazendo pensar que eu estava errado, e aquele comportamento não era de um professor. Eu conto esse exemplo para meus alunos, que estão na fase de aprendizado, que eles têm que ver que não é certo ser apoiado por um povo, e depois não olhar para o povo, isso não é certo, O índio que sai da aldeia para a cidade para estudar tem a obrigação de voltar como índio e dar retorno para sua comunidade e ajudar seu povo (Prof. MILTON KRIKATI).

[...] viver em dois mundos e educar nossas crianças para viver tanto na aldeia e se orgulhar de nossa cultura, quanto para entender o mundo do não índio e defender os direitos de nosso povo (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

[...] colaborar com os conhecimentos adquiridos com os idosos, para valorizar aquilo que encontramos na nossa origem, nos nossos costumes: das festas, danças e crenças. Todas as coisas tradicionais queremos preservar. (Prof. WAGNER KRIKATI).

[...] ser aprendiz do povo Krikati, porque eu conheço muito pouco sobre os rituais, leis, diretrizes, sobre a nossa educação. Tenho a responsabilidade de continuar uma vida da forma da organização do povo Krikati (Prof^a SILVIA KRIKATI).

[...] Eu não me sinto professor, sinto-me educador. Os professores na realidade são os mais idosos, que têm mais conhecimento, metodologia, ensino e aprendizagem. O que eles conhecem eu não conheço. O que eu educo numa sala é diferente de um professor (Prof. ZÉ BANDEIRA KRIKATI).

Desses depoimentos podemos compreender que o significado da profissão de professor não é algo estanque. Segundo Pimenta (2007), a identidade do professor se constrói também pelo significado que cada um deles, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias, anseios e do sentido que tem em sua vida o “ser professor”. Ademais, como afirma Fávero apud Candau (2003), o significado atribuído à condição de profissional do ensino não é algo dado, imutável e não se concretiza de uma só vez. É um processo. Como processo, os significados vão sendo construídos ao longo da formação do professor. Portanto, não se constrói apenas no interior de um grupo nem através de um curso. É o resultado de condições históricas que compõem uma realidade concreta.

Os professores indígenas Krikati apresentam, através dos depoimentos, significados de ser professor a partir de suas vivências, experiências e dos aportes

teóricos que cada um dispõe para significar a profissão. Para a maioria dos entrevistados, ser professor significa ser responsável pela preservação de sua cultura. Embora apresentem significados diferentes, todos valorizam sua profissão como forma de fortalecer os conhecimentos tradicionais de seu povo. Apenas três professores ressaltam em seus depoimentos elementos de uma prática intercultural; quanto ao significado da profissão remete a responsabilidade de preparar as crianças e jovens indígenas para dialogar com outras culturas, tomando como base de seu trabalho pedagógico, os conhecimentos tradicionais do povo Krikati.

Embora os demais professores não relatem a importância do diálogo com outras culturas no seu fazer pedagógico, neste questionamento¹⁰⁴, ou como uma característica importante do professor para lidar com a diversidade cultural, no cotidiano a convivência do índio com outras culturas se torna algo necessária e inevitável. Acreditamos que o fato de não revelar em suas falas a importância do diálogo com outras culturas, deve-se em primeiro lugar à necessidade de fortalecer perante a sociedade envolvente a cultura do seu povo e o orgulho de se definir como índio, bem como a necessidade da desconstrução do modelo de professor e de escola imposto aos povos indígenas. No entanto, todos os professores Krikati sabem que é importante ter uma postura intercultural, entendida aqui como um processo de convivência de duas ou mais culturas, em que é possível enriquecer-se mutuamente através da apropriação dos traços culturais (PAREDES, 1997).

Assim, ressalta-se mais uma vez, a importância de uma formação de professores indígenas específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural que além de respeitar o que é próprio dos indígenas com seus processos de ensino e aprendizagem específicos deve continuamente contemplar também os conhecimentos oriundos de outras culturas para que, uma vez interpretados e sistematizados, os professores indígenas possam transmiti-los “por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola, atuando no sentido do respeito e da compreensão entre culturas e povos distintos” (BRASIL, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, tanto o papel quanto as práticas dos professores vão sendo ressignificados, com a possibilidade de desenvolverem comportamentos e

¹⁰⁴ Convém ressaltar, que em outros questionamentos, como: o que a comunidade espera dos professores, afirmam a importância de outros conhecimentos para viverem em uma sociedade global, portanto não negam a importância do diálogo com outras culturas.

atitudes de respeito, aceitação e compreensão da diversidade cultural e envolvimento numa vida social mais ampla, de forma que possam interferir no contexto local e nacional em defesa dos interesses de seu povo. Porém, quando indagados sobre o que caracteriza o curso de Formação do Magistério Indígena como específico e diferenciado, vários professores Krikati simplificam a especificidade do curso considerando-o apenas como destinado aos professores indígenas em particular ou reduzem essa especificidade ao fato de não serem impedidos de falar a língua materna em sala de aula, como podemos constatar em seus depoimentos:

Considero um pouco diferente, porque nós temos a liberdade de falar a nossa língua materna em sala de aula, tanto escrita quanto oral e a turma é composta apenas por professores índios (Prof. PEDRO KRIKATI).

Acho que o curso de formação é específico porque é somente para os professores indígenas. É diferente do não índio porque não precisa ter concluído o ensino fundamental completo. Se o professor estiver na sala de aula na aldeia, ele pode participar do curso de formação (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

Acho que é específico porque não somos impedidos de falarmos nossa língua. Só que os professores não entendem o que estamos falando. É importante também porque aprendemos a língua portuguesa (Prof^a. MIRACEMA KRIKATI).

Acho que é específico porque o curso destina-se para preparar somente o povo indígena (Prof. MILTOM KRIKATI).

Embora a formação de professores indígenas se especifique também por ser direcionada somente aos professores indígenas e seja respeitada a utilização de suas línguas maternas, como preconiza a LDB N^o 9394 de 1996, ressalta-se que a especificidade estende a outros aspectos, como por exemplo: a elaboração de material didático específico durante o curso, a inclusão de conteúdos culturais correspondentes às comunidades e a formação de especialista para trabalhar com professores indígenas.

Aspectos importantes também são destacados nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas que, entre outros itens, destaca a participação das comunidades indígenas na elaboração dos cursos, visto que estas esperam que eles atuem como representantes políticos de suas comunidades.

Diante do mesmo questionamento sobre a especificidade e diferenciação do curso de Formação do Magistério Indígena, outros professores responderam que:

Em minha opinião, não existe diferença do curso de Formação do Magistério Indígena oferecido pelo Estado. O que diferencia são as palavras “diferente e específico”. Mas, quando estamos lá, não existe diferença. O CIMI, sim, fez uma formação diferente, pois todo conhecimento partia de nossa realidade. O que aprendi com os professores me ajudou a fazer diferente em minha sala de aula. (Prof. DÓCIO KRIKATI).

Como pode o curso de formação ser diferente, se não participamos da elaboração da proposta, os nossos professores não falam e nem conhecem nossa língua e não conhecem nossa cultura? Pelo meu entendimento o curso de formação não é diferenciado, não participamos da elaboração da proposta e os conteúdos que são trabalhados durante o curso não tratam em nada de nossa cultura. Acho que deveria ser os dois conhecimentos: o nosso e o do não índio. Eles se reúnem e elaboram e a gente só segue. Para ser realmente diferente, o índio deveria ser convidado a participar. Isso seria o certo (Prof. MOZAR KRIKATI).

Pra mim específico e diferenciado é respeitar o mundo das crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Conviver com eles e aprender e respeitar os idosos. E trabalhar com esse mundo da sociedade desse povo (Profª. SÍLVIA KRIKATI).

Não considero específico porque os conteúdos trabalhados com os professores indígenas já vêm prontos e não diz respeito aos nossos conhecimentos (Prof. JOSÉ BANDEIRA).

No papel está escrito diferenciado, mas no ensino, na formação não existe nada diferente. Alguns professores falam algum tema que se refere aos indígenas e julgam ser um ensino diferenciado, mas não é. Para ser uma formação específica é preciso adequar o contexto de acordo com a visão de uma comunidade, mas não tratando todas as etnias iguais, como se não houvesse especificidade em cada povo (Prof. WAGNER KRIKATI).

O fato dos professores não reconhecerem a especificidade do curso de formação a eles destinado, se deve à distância percebida entre o que está oficialmente disposto e a realidade vivenciada. Os depoimentos que negam a especificidade do curso destacam o que Gersem Baniwa (2006) defende como imprescindível a qualquer projeto de formação de professores indígenas ou projeto escolar, ou seja, só será realmente indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. A participação do índio na elaboração do curso contribuiria para que a proposta de formação valorizasse os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. O diálogo entre os vários saberes, desde que não se considere um conhecimento superior a outro, fortalece o princípio da interculturalidade e da diferença, como apregoa o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes [...] (BRASIL, 1998, p. 24).

Por outro lado, a especificidade se fortalece ao longo do curso quando este é concebido e planejado em atenção às aspirações particulares de cada povo, como ressalta o professor Wagner Krikati, em seu depoimento: “[...] para ser uma formação específica é preciso adequar o contexto de acordo com a visão de uma comunidade, mas, não tratando todas os povos iguais, como se não houvesse especificidade em cada povo”. Com isso, os professores indígenas Krikati não estão defendendo uma formação voltada apenas para os conhecimentos tradicionais. Eles são cientes de que seus saberes – provenientes de uma vivência comunitária prática e profunda e gerados a partir de observações e experiências empíricas orientadas para a garantia da manutenção de um modo de vida específico – respondem às suas necessidades e desejos. É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade envolvente são importantes, necessários e desejáveis para o aperfeiçoamento das condições de vida dos povos indígenas.

Portanto, o que se defende é uma formação que tenha como ponto de partida a realidade e os conhecimentos próprios dos indígenas para chegar ao conhecimento da sociedade envolvente. Para tanto, como já vem sendo afirmado no referencial teórico deste trabalho, os professores formadores devem ter experiência na área indígena, especialmente no ensino e na formação de professores em situação de diversidade cultural, para que possam considerar e estimular as culturas e as línguas indígenas como dispositivos ativos na construção do conhecimento escolar, assim como permitir a utilização de metodologias participativas de amplas consultas, de elevado grau de complexidade política (BRASIL, 2002).

Partir dos conhecimentos tradicionais dos professores indígenas nos cursos de formação significa valorizar os costumes, a língua, os saberes práticos dos professores indígenas, a história e, conseqüentemente, a identidade de cada povo. Além de contemplar os critérios da especificidade, diferenciação e a interculturalidade, contribui para dar significado aos conhecimentos universais, já que a maioria dos professores indígenas no Maranhão, entre estes os Krikati, não concluíram sua escolarização básica nem tiveram uma formação em magistério; têm pouco domínio da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares.

Questionados sobre a maneira com que conduzem os conhecimentos considerados da sociedade envolvente, em suas práticas, os professores Krikati

fazem poucas referências a estes. Confirma-se pelos depoimentos de alguns professores:

Toda disciplina tem sua importância. Acho que tudo que aprendemos contribui para melhorar nossa prática. Das disciplinas que fizemos a que mais contribuiu foi Didática, pois eu aprendi que tudo o que vamos ensinar as nossas crianças precisamos planejar e saber o que queremos que elas aprendam para podermos avaliar. Isso só foi possível porque a Professora Cida (*ProfªAparecida de Lara*) nos conhece a muito tempo, nos ajuda e acompanha nosso trabalho. (Profª MARINEUSA KRIKATI).

O conhecimento do branco ajudou um pouco, porque tem que aprender um pouco de tudo, porque nunca se aprende tudo do português, do conhecimento do branco, porque é uma língua diferente, um conhecimento diferente, então para nós é muito pesado para aprender tudo de uma vez (Prof. MILTON KRIKATI).

O Estado diz que é preciso trabalhar História, Geografia... Procuo sempre contextualizar com o nosso cotidiano. Por exemplo, na Geografia falamos sobre nossa convivência na aldeia, o que tem em volta da aldeia, que plantas existem. É assim que procuro trabalhar (Profª MIRACEMA KRIKATI).

É importante destacar que os conhecimentos que predominam na prática dos professores, enfatizados nos depoimentos acima e nos anteriores, são conhecimentos específicos da cultura Krikati. Quando se referem aos conhecimentos universais é para aludir aos conhecimentos próprios. Diante dos depoimentos, bem como das observações *in loco*, o que se percebe é que o domínio do conhecimento de outras culturas, ainda, representa uma grande dificuldade para os professores indígenas Krikati. É importante destacar que a maioria dos professores indígenas tem pouca experiência de escolarização formal, ou seja, são possuidores de um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes acadêmicos é restrito.

Contudo, é importante valorizar algumas práticas citadas nos depoimentos como a importância do planejamento, da avaliação e da contextualização. Essas são ações importantes na formação do professor, independentemente da pertinência cultural a esta ou àquela sociedade e cultura humana particular.

Todavia, os professores indígenas, especialmente os que concluíram o curso de Magistério Indígena em 2002, afirmam que suas práticas mudaram após a formação em Magistério Indígena, principalmente na forma de pensar o processo educativo. Enfatizam também que a formação inicial não atende às suas

necessidades diante do acelerado processo de mudança da sociedade, como se pode constatar nos depoimentos abaixo:

Quando começamos a fazer o Magistério Indígena, eu tinha outro conhecimento e outra forma de trabalhar com meus alunos. Hoje minha visão sobre o processo ensino e aprendizagem é outra. Vejo que não devemos falar só na língua portuguesa. É preciso falar a nossa língua com as crianças Assim, quando concluí o curso de Magistério Indígena, tive outra visão e uma preocupação de como trabalhar com meus alunos. Mas preciso dizer que o Estado me decepciona. Um exemplo: ele deu um carro, mas não dá condição para dirigirmos esse carro sozinho. É como se a obrigação dele terminasse ali e agora se virem [...] Só a formação inicial não basta, ainda não temos condições de nos virarmos sozinhos; portanto, o Estado tem obrigação de dar condições à Secretaria de Educação para acompanhar nossos trabalhos; assim, trabalharíamos melhor. Nós percebemos que a cada dia as coisas mudam e nós, professores, temos que acompanhar, mas não estamos conseguindo sozinhos. Sentimos falta de um acompanhamento sistemático. O Estado se ausenta de suas responsabilidades (Prof. MILTON KRIKATI).

Mudei minha forma de pensar, porque antes eu não pensava na valorização da cultura e da língua e agora eu valorizo. Isso eu devo ao CIMI, que durante nossa formação nos ajudou muito, refletindo a importância de valorizarmos nossa cultura. Nós sentimos falta do acompanhamento pedagógico por parte da SEEDUC, principalmente na parte de planejamento, pois precisamos de apoio. (Prof. DÓCIO KRIKATI).

Percebe-se pelos depoimentos acima, que o curso de formação proporcionou aos professores um novo olhar sobre a educação escolar indígena. Embora em relatos anteriores os professores demonstrem não perceber a especificidade e diferenciação, ressaltam que esses princípios em suas práticas se manifestaram a partir de sua formação. Os relatos põem em destaque a valorização da cultura, do ensino bilíngue e a preocupação com o modo como o aluno indígena aprende. Acredita-se que mesmo diante dos entraves que se apresentam para a efetivação de uma escola específica e diferenciada, que atenda às expectativas do povo Krikati, princípios importantes são assumidos pelos professores e pela escola como a valorização da língua e da cultura. Para Paredes,

[...] a escola indígena, como possuidora e sistematizadora dos conhecimentos socialmente construídos, tem que assumir uma tarefa de revalorização cultural. E revalorizar a cultura é revalorizar a história. Por isso, não se pode falar em respeito à identidade indígena sem antes reconhecer, reconstruir e respeitar a sua história (1997, p. 185).

A escola indígena para os professores Krikati é aquela que envolve a comunidade na decisão do que ensinar e para que ensinar, e respeitar os processos próprios de ensino e aprendizagem, como relatam os depoimentos:

A comunidade é que faz acontecer a especificidade da escola. O Estado não reconhece a especificidade de cada povo, pode até reconhecer a forma de organização lá, mas na hora do Censo Escolar não quer nem saber se o calendário está voltado para o povo indígena ou se atende os mesmos critérios da escola do não índio (Prof^a SILVIA KRIKATI).

Nossa escola é diferente na forma de trabalhar, porque os alunos têm que participar junto com a comunidade das festas, da pescaria, do plantio de roça. Vejo que a diferença é dessa forma. E é específica porque cada povo tem seu jeito de viver, sua cultura e língua diferente (Prof. MILTON KRIKATI).

A minha escola é diferente porque trabalho de acordo os conhecimentos dos alunos; uns sabem mais, outros menos. Eu tenho uma escola simples, mas os pais visitam, os alunos dão atenção, são dedicados, respeitam os professores. Minha escola não tem paredes, mas meus alunos são calmos e tranquilos (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

A escola Krikati é diferente porque na verdade eu procuro envolver a comunidade, os idosos. Por exemplo, para falar de história eu trago o idoso que sabe de toda a nossa história. Eu vejo assim, lá na cidade os livros já vêm prontos, na história, não se sabe quem foi que elaborou. Nos livros consta o nome do autor, mas a pessoa mesmo é difícil a gente vê. Agora, aqui trazemos o mais velho da aldeia que é sábio da história, que já conta, aí é que a escola se torna diferenciada. É específica porque fala dos nossos costumes, festas, crenças, jeito de viver. É específico para nós (Prof. MIRACEMA KRIKATI).

Ao analisar os depoimentos faz-se oportuno lembrar que, segundo Ladeira (1989), a instituição de uma escola diferenciada como garante a legislação brasileira não se dá por uma simples adaptação empobrecida das escolas não indígenas. É pensar novos rumos. Dar à escola uma condição de indígena, de realmente diferenciada. No entanto, ser uma escola diferenciada não é tão simples em uma comunidade indígena, pois há os conflitos internos dentro da própria comunidade, como afirma a professora Sílvia Krikati:

[...] hoje eu não diria que a escola é específica e diferenciada. Algumas mães não querem que o professor ensine a valorizar a cultura, que ensine a cantar, dançar, contar história. Elas acham que vão preparar o filho indígena lá para o mundo da sociedade civil. Eu, como professora, já discuti com as mães e estou sempre dizendo: meus alunos e meus filhos vão aprender a viver em dois mundos, porque eu quero que eles continuem aqui, mesmo que saiam para buscar outros conhecimentos, retornem e contribuam com a comunidade.

Diante desse depoimento é possível atentar para a complexidade do papel que o professor indígena deve exercer perante a sua comunidade, pois enquanto

cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos é responsabilidade dos professores indígenas além de preparar as crianças, jovens e adultos, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres na sociedade envolvente, garantir que estes continuem exercendo sua cidadania no interior da comunidade indígena a qual pertence fortalecendo a cultura, os costumes, ritos, tradições e, principalmente, a língua. Assim, como ressalta Maher (2006, p.24), é por esse motivo, então, que “os professores indígenas em seu processo de formação tem que o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”.

Quando os professores se referem à escola diferenciada podemos evidenciar três princípios: a necessidade da participação da comunidade na construção de um currículo diferenciado, a responsabilidade do professor indígena de conceber seu trabalho de forma abrangente preparando o aluno para viver em duas sociedades diferentes e a capacidade de dialogar com lideranças, com pais e alunos em defesa de uma educação própria. São fundamentos imprescindíveis. No entanto, outros elementos como a elaboração de materiais didáticos específicos, pesquisa sobre os conhecimentos do próprio povo, o desenho curricular da proposta pedagógica da escola, o rendimento escolar dos alunos, a avaliação com a comunidade sobre a qualidade da escola e do ensino e aprendizagem a partir dos objetivos da proposta pedagógica, o diálogo com os professores não índios, não são mencionados pelos professores em seus depoimentos.

Considerando que a formação de professores indígenas no Maranhão tem sido marcada pela falta de compromisso e decisão política por parte dos responsáveis para efetivação das políticas educacionais, inviabilizando assim processos sistemáticos de formação de professores, é compreensível que os elementos citados acima ainda se façam ausentes nas práticas dos professores.

Em suma, podemos afirmar que em face de todos os entraves para a estruturação de uma educação escolar específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, na comunidade Krikati, evidenciados ao longo deste trabalho, os professores vêm ressignificando suas práticas valorizando a cultura, língua, costumes, ritos e tradições. Enfim, fortalecendo a identidade do povo Krikati sem deixar de perceber e respeitar a diversidade cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, nos cursos de Magistério Indígena oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão tem contribuído para o fortalecimento de uma educação escolar bilíngue, intercultural, comunitária, específica, diferenciada, em meio à sua comunidade.

Partiu-se do entendimento de que não seria possível analisar a formação do professor indígena sem entender como as políticas educacionais vêm tratando de um modo geral a formação dos professores no Brasil. A partir das análises realizadas, constatou-se que cada etapa de desenvolvimento social e econômico no Brasil demandou reformas educacionais que correspondem a perfis diferenciados de professores.

Do Brasil Colônia à década de 1980, muito pouco foi feito em relação à formação do professor. Nesse período, podemos destacar três perfis de professores: primeiro, o professor missionário, o centro do processo, resultado da formação tradicional jesuítica, que perdurou fortemente até a Primeira República; segundo, o professor estimulador e orientador da aprendizagem, que deixa de ser o centro e ocupa lugar secundário no processo; e terceiro, o professor especialista na aplicação de recursos tecnológicos que transmite o conhecimento, com o objetivo de maximizar o desempenho do aluno.

No período destacado, constata-se que não houve políticas educacionais voltadas para a formação do professor indígena, haja vista que a educação escolar indígena aparece primeiro como instrumento privilegiado para a catequese; em seguida, para formar mão de obra; depois, para integrar os índios ao Estado brasileiro. Todo o processo educativo era pensado e executado pelo não índio para o índio.

Com a mudança do contexto econômico, político e social e a Reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos 1980, a educação é colocada como requisito fundamental, inclusive para os grupos que sempre foram excluídos do processo, entre outros, os índios. Os professores passam a ser agentes transformadores das políticas educacionais, voltadas para o desenvolvimento de competências e

habilidades, visto que o processo educativo precisava se adequar às exigências da reestruturação produtiva no contexto de mundialização do capital.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o conceito de educação escolar indígena mudou substancialmente, ou seja, de uma concepção integracionista para uma educação escolar específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, comprometida com processos políticos pedagógicos determinados a partir das realidades sócio históricas dos distintos povos indígenas.

Após a Constituição Federal de 1988, o atendimento às demandas escolares dos povos indígenas foram transferidas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Secretarias de Educação, através do Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, marcando assim, uma ruptura no tratamento assistencialista governamental e um acolhimento das práticas educacionais alternativas, originárias de diversas organizações de apoio ao índios.

Nessa conjuntura, a Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, sendo que a especificidade da educação escolar indígena passou a ser gradativamente reconhecida e normatizada.

Entretanto, depois de décadas de lutas para que o Estado brasileiro reconhecesse a diferença e especificidade da educação escolar indígena e transformasse esse direito em Lei, o que se evidencia é que o próprio Estado não se estruturou para atender a essa demanda.

Em 1996, o Estado do Maranhão iniciou ações voltadas à formação de professores indígenas, constituindo-se numa das principais ações para a implementação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária. Porém, durante os dezesseis anos em que o Estado do Maranhão vem oferecendo através da Secretaria Estadual de Educação os cursos de formação de Magistério Indígena, ainda não foi capaz de formar todos os professores indígenas, pelo menos em nível de Magistério, para que possam atuar em suas escolas e atender assim, às expectativas de suas comunidades.

As ações coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação se resumem à formação inicial em nível de Magistério Indígena, de 146 professores (1996 a 2002),

à formação, em curso de 240 professores, iniciada em 2008¹⁰⁵, e alguns encontros de formação continuada.

Em suma, dos 497 professores que atuam nas escolas indígenas, apenas 146 concluíram o curso de Magistério Indígena. Vale destacar que esse quantitativo de professores que concluíram o curso de Magistério Indígena em 2002 só foi possível por uma decisão tomada pelos professores indígenas que não foram contemplados no primeiro projeto de formação, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Em decorrência dessa situação e das reivindicações dos professores, o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) elaborou um projeto de formação para os professores Indígenas e o implementou, em 1999, envolvendo professores dos povos Tenetehara, Tembé, Gavião, Kaapor e Krikati, os quais foram integrados, ao final do curso, no projeto de formação coordenado pela Secretaria Estadual de Educação .

A pesquisa revelou que a percepção dos professores indígenas que participaram da pesquisa difere em relação aos cursos de formação. A experiência de formação do curso oferecido pelo CIMI serviu como parâmetro para os professores da primeira turma avaliar os cursos de formação coordenados pela SEEDUC.

O curso de formação do CIMI partiu de um diagnóstico dos aspectos sociocultural, econômico, político e linguístico de cada povo envolvido no projeto. O projeto foi elaborado ainda, com a participação direta dos índios e de uma equipe de profissionais com experiência no ensino e na formação de professores indígenas. Os professores indígenas Krikati que participaram desse projeto afirmaram que o curso privilegiava a formação política dos professores, os conhecimentos tradicionais de cada povo, o ritmo de aprendizagem dos alunos, a cultura, a língua, os conhecimentos considerados universais, a formação dos professores formadores e a presença da comunidade nos encontros de acompanhamento pedagógico realizados nas aldeias.

Para os professores Krikati, o curso de formação oferecido pelo CIMI, além de uma visão crítica da realidade e da valorização da profissão de professor, permitiu também a ressignificação de suas práticas, através da valorização de sua cultura, sem deixar de perceber a importância da diversidade cultural.

¹⁰⁵ Durante o período de 2008 a atualidade apenas três etapas do curso de formação do Magistério Indígena foram realizadas.

Entretanto, esses mesmos professores não reconhecem a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade dos cursos de formação em Magistério Indígena oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, por perceberem a grande diferença entre o que oficialmente vem sendo disposto e a realidade vivenciada nas suas comunidades.

A partir do exposto, as conclusões dos professores Krikati, em relação à formação oferecida pela SEEDUC (primeira turma), respaldam-se nas seguintes situações: os diagnósticos realizados em algumas aldeias para a elaboração do projeto de formação em Magistério Indígena, coordenado pela SEEDUC, reduziram-se a dados quantitativos; a comunidade indígena, especialmente os idosos, não participou do processo de discussão nem da elaboração do projeto; as lideranças indígenas participaram apenas de momentos pontuais das discussões; a maioria dos professores formadores não tinha vivências em trabalhos realizados com os povos indígenas do Maranhão.

Os professores Krikati evidenciaram também que, durante as aulas das etapas presenciais, havia o predomínio do conhecimento universal e a falta de conhecimentos dos professores formadores sobre os indígenas do Maranhão os impedia de contextualizar os conteúdos e disciplinas com os conhecimentos próprios dos indígenas.

Embora não reconhecendo a especificidade e diferença nos cursos de formação de Magistério Indígena coordenados pela SEEDUC, os professores Krikati (primeira turma) afirmam que, de alguma forma, essa formação proporcionou mudanças em suas práticas, especialmente no tocante à valorização da cultura, da língua e da compreensão de como o aluno indígena aprende. Mas argumentaram que as mudanças são resultados principalmente das experiências vivenciadas nos encontros de formação proporcionados pelo Conselho Missionário Indigenista (CIMI).

Os professores ressaltaram ainda, que, mesmo diante das limitações do curso de formação oferecida pela SEEDUC, algumas atividades foram positivas e relevantes durante o processo de formação, tais como a elaboração de material didático específico e a elaboração e apresentação do trabalho de conclusão de curso. Outros aspectos, como a troca de experiências com outras etnias e a

utilização da língua materna durante o curso também contribuíram para o fortalecimento de sua identidade enquanto povo Krikati.

Os professores indígenas Krikati referentes a segunda turma reconhecem o curso de Magistério Indígena diferenciado pelo fato de estar direcionado apenas aos professores indígenas e pela utilização da língua materna durante o curso. No entanto, reforçam que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas não são contemplados nas disciplinas e conteúdos trabalhados no curso. Consideram que todo o processo de formação é pensado sem a participação dos indígenas.

Com exceção de uma professora que fez um trabalho diferenciado com os cursistas, envolvendo a comunidade da aldeia¹⁰⁶, para os professores Krikati (segunda turma) o curso de formação de Magistério Indígena coordenado pela SEEDUC não tem contribuído de forma significativa para mudanças em suas práticas como gostariam. Porém, afirmam que as mudanças estão acontecendo, pois, embora sem assistência/acompanhamento por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, sabem da importância do trabalho do professor indígena para a construção de uma escola que contemple os princípios de uma educação escolar realmente indígena; por isso, buscam nos professores mais experientes e na própria comunidade, através dos idosos, subsídios para a construção uma escola intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada.

Mesmo diante de todos os obstáculos para a efetivação de uma escola indígena, os professores Krikati valorizam, em suas práticas pedagógicas, seus costumes, crenças, ritos, a história do seu povo e a língua materna, como elementos fundamentais para a estruturação de uma educação intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada em suas escolas.

Na concepção dos professores, a escola indígena, para ser realmente indígena precisa ser assumida integralmente pelos professores indígenas. Portanto, a formação inicial em nível de Magistério Indígena não é suficiente para atender a suas necessidades enquanto professores indígenas. Partindo dessa compreensão, e sem uma política de formação em nível superior no Estado do Maranhão, 16 professores Krikati buscam em outro Estado (Goiás) a formação em Licenciatura Intercultural. Essa atitude justifica a importância atribuída pelos professores

¹⁰⁶O trabalho diferenciado em que os professores se referem aconteceu por iniciativa individual da professora de Didática em comum acordo com os professores cursistas, portanto, não foi uma ação planejada pela SEEDUC.

indígenas à formação acadêmica para a efetivação de uma escola específica, bilíngue, intercultural e comunitária nas escolas da área indígena Krikati.

Diante de tudo que foi exposto, conclui-se que a falta de compromisso e de decisão política por parte dos responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Estado do Maranhão tem inviabilizado processos sistemáticos de formação de professores articulados com a realidade indígena.

O Estado do Maranhão precisa repensar a política educacional para os povos indígenas, assumir o compromisso da formação de professor indígena específica, sistemática e articulada com as diferentes realidades indígenas, pois não basta integrar as escolas indígenas na rede oficial de ensino do Estado. Nesse sentido, cabe ao Estado elaborar políticas de formação de professores indígenas, não só em Magistério Indígena em nível médio,- embora em vinte anos não tenha conseguido responder a contento esta primeira etapa,- mas em curso de ensino superior, para que de fato as escolas nas diferentes áreas indígenas sejam pensadas e geridas pela própria comunidade, se fazendo assim, no processo, escolas indígenas. É preciso cuidar da formação dos professores indígenas como um dos princípios fundamentais para a efetivação de uma educação realmente intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada nas escolas dos diferentes povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ASSOCIAÇÃO CARLO UBBIALI. Instituto Ekos. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos índios**. São Luís, 2004

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 1 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. **Resolução CP n. 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei n. 9.394/96 e o artigo 9., § 2., alíneas “c” e “h”, da Lei n. 4.024/61, com a redação dada pela Lei n. 9.131/95. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena 1999**. Brasília: INEP, 2001. 47 p. : il.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2011.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. **Lei 5.540 de novembro de 1968**. Disponível em: legislação.planalto.gov.br/legislação.nsf/...lei%205,540-1968

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto261991. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a Formação Professores Indígenas**. Brasília: 2002.

_____. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. **Decreto Lei n. 8.586, de 8 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a adaptação dos serviços do ensino normal nos Estados, Territórios e Distrito Federal à Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: www2.camara.gov.br › Atividade Legislativa › Legislação. Acesso em: 7 ago. 2011.

_____. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação: 2006

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Dez anos depois - Reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez. 2008.

_____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez. 1997.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **Índios e Brancos: os primeiros confrontos no Maranhão e Pará nos séculos XVII e XVIII.** Imperatriz: Ética, 2010

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1. e 2. graus: antes, agora e depois.** São Paulo: Saraiva, 1984.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em : 10 de agosto de 2011.

DESLAURIES, Jean-Pierre. KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília: Plano. 2000.
Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural Indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Ministério da Educação: Brasília, 2007.

FERREIRA, Marina Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA. Aracy L. da. FERREIRA. Mariana K. Leal (orgs.).

Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FILGUEIRAS, Luiz. **Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica.** Disponível em: www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto_politico_e_modelo_economico_neoliberal.pdf. Acesso em: 10 set. 2011.

FRANKLIN, Adalberto; CARVALHO, João Renôr F. de. **Francisco de Paula Ribeiro – desbravador dos sertões de Pastos Bons. A base geográfica e humana do Sul do Maranhão.** Imperatriz: Ética. 2007.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, Jose de Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. *In: O saber construído a partir de nós.* Caderno CENESCH, n. 1. Manaus: CENESCH Publicações, set 2000, p. 29.

Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), n. 1. Set. 2000. p. 17-33. Manaus-Amazonas.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In: Educação e Sociedade.* Campinas, v. 23, n. 80, p 137-168. Set. 2001.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Unesp. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILLI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. *In: OLIVEIRA, Maria Neusa de. As políticas educacionais no contexto da globalização.* Ilheus: Editus, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Trad.: Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes. 1986.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. Trad. Marcio Suzuki. Aparecida-SP: Idéias& Letras, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **As políticas de formação:** A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez. 99.

LADEIRA, Maria Elisa. **Perícia antropológica referente a ação da Demarcação que Leon Delix Milhomem e outros movem contra a Fundação Nacional do Índio.** Brasília, 1989. (Mimeog)

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Lucília. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** *Pro-Posições*. Campinas. Vol. 13, n. 1 (37), p. 92-110, 2002. Disponível em: www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto390.html. Acesso em: 20 set. 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. **Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena.** São Luís - MA, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a política estadual de educação escolar indígena.** São Luís: SEEDUC, 1997.

MEDEIROS, Marinalva Veras. CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática em uma nova abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum.** São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum.htm>. Acesso 12 set. 2011

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade.** Em Aberto - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev. 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Eduscar, 2002.

MJ e MEC. Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Disponível em: www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?

NIMUENDAJU, Curt. **Os Timbira Orientais.** Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

NEMBRO. Nétodio de. **São José de Grajaú**: primeira Prelazia do Maranhão. Fortaleza: Edições: A voz de São Francisco, 1955.

OLIVEIRA, Dalila Andradre. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

PAREDES. José Bolivar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: A experiência de educação escolar na área indígena Krikati. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Urucum Jenipapo e Giz**. A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: 1997

PERRENOUD. Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um processo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2007.

_____. **Reverendo o ensino de 2. grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 40, pp.143 a 155, jan./abril. 2009b.

_____. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: MENDES, D. T. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2007

SHIROMA. Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRAUSS. Claude Lévi. **Tristes Trópicos**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA. Carmem Silva Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**. História e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA. Aracy Lopes da. **A educação de adultos e os povos Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 89-129, fev. 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai-ago. 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloca de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1990. Campinas, SP: Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Professor (a),

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A pesquisa tem como tema: Os cursos de Magistério Indígena do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada e como foco principal analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, como uma ação implementada pela Secretaria de Estado de Educação, no polo de Imperatriz, está contribuindo para a condução do processo educativo numa perspectiva específica e diferenciada em suas aldeias.

Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, peço sua colaboração fornecendo os dados solicitados na entrevista para elaboração do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, sua identificação, só será divulgada na pesquisa, mediante sua autorização. Agradeço por sua contribuição.

Autorizo a divulgação de meu nome no seu trabalho:

Sim () Assinatura _____

Não () Assinatura _____

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa nos meios acadêmicos.

Nome do participante

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

Imperatriz, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B - Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Senhor Cacique,

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A pesquisa tem como tema:, Implicações dos cursos de formação de Magistério Indígena na formação dos professores e na construção de uma educação bilíngue e intercultural, nas escolas da área indígena krikati e como foco principal analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, como uma ação implementada pela Secretaria de Estado de Educação, no polo de Imperatriz, está contribuindo para a condução do processo educativo numa perspectiva específica e diferenciada em suas aldeias.

Para prosseguir com a pesquisa, solicito a permissão para que eu possa realizar a coleta de dados, através de entrevistas com os professores krikati que já concluíram e os que estão cursando o Magistério Indígena, bem como com a representante dos pais da Escola.

Comunico que os nomes dos entrevistados que participarem desta pesquisa somente será divulgado com a permissão dos mesmos.

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa nos meios acadêmicos.

Cacique da Aldeia

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

Imperatriz, ____de _____de _____.

APÊNDICE C - Declaração de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CURSO DE Mestrado EM EDUCAÇÃO

Senhora Coordenadora,

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A pesquisa tem como tema: Os cursos de Magistério Indígena do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada, e como foco principal, analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, como uma ação implementada pela Secretaria de Estado de Educação, no pólo de Imperatriz, está contribuindo para a condução do processo educativo numa perspectiva específica e diferenciada em suas aldeias.

Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, peço sua colaboração fornecendo dados solicitados na entrevista para elaboração do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado, bem como os seguintes documentos : Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena do Maranhão (2000); Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena do Maranhão (2007); Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do estado do Maranhão (1997); Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Indígena Krikati (2008); Censo Escolar Indígena (2011); Ata de Rendimento Anual (2001) e o Quadro Demonstrativo da Educação Indígena da UREI de 2011 (Número de Professores por escola, número de alunos por escola e série e formação dos professores).

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, sua identificação, só será divulgada na pesquisa, mediante sua autorização. Agradeço por sua contribuição.

Autorizo a divulgação de meu nome no seu trabalho:

Sim () Assinatura _____

Não () Assinatura _____

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa nos meios acadêmicos.

Nome do participante

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

Atenciosamente,

Ilma Maria de Oliveira Silva
Mestranda em Educação/UFMA

Ilm^a Sr^a
Gildete Elias Dutra
Coordenadora do Magistério Indígena.
Imperatriz - MA

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os professores indígenas Krikati.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tema: A pesquisa tem como tema: Os cursos de Magistério Indígena do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada.

Objetivo: analisar se a formação dos professores indígenas Krikati, como uma ação implementada pela Secretaria de Estado de Educação, no pólo de Imperatriz, está contribuindo para a condução do processo educativo numa perspectiva específica e diferenciada em sua aldeia.

DATA: _____

PROFESSOR (A): _____

SÉRIE QUE LECIONA: _____

NÚMERO DE ALUNOS: _____

ALDEIA: _____

• SER PROFESSOR: ANALISANDO CONCEITOS

1. De acordo com sua experiência em sala de aula, qual o significado de ser professor (a) Krikati?
2. O que a comunidade espera dos professores?

• FORMAÇÃO INICIAL (MAGISTÉRIO INDÍGENA) DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI.

1. Você concorda com as disciplinas que compõe a estrutura curricular da Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas? Justifique?
2. Os professores formadores têm conhecimento da cultura de cada etnia?
3. O que você define como diferente e específico no curso de formação do Magistério Indígena?
4. Em sua opinião, na qualidade de professor, o seu trabalho contribui para a melhoria de vida da comunidade?
5. Você considera que a sua prática mudou após a formação do Magistério Indígena? Se sim, em que aspectos?
6. Você utiliza a pesquisa em sua prática?

• OS PRINCÍPIOS DA ESPECIFICIDADE E DA DIFERENÇA NAS ESCOLAS INDÍGENAS KRIKATI

1. Qual a importância da Proposta Pedagógica da Escola como instrumento de autonomia da escola?
2. Como você define a sua escola:
 - ✓ Diferente em que?
 - ✓ Específica por quê?
3. Quais são as expectativas da comunidade em relação à escola?
4. Qual o material didático mais utilizado por você para preparar suas aulas?

• FORMAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL (SERÁ DIRECIONADO PARA OS PROFESSORES QUE FAZEM O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA UFG)

1. Para sua permanência no curso, qual a contribuição do Estado e da FUNAI?
2. Quais são os maiores desafios para permanecer no curso de Licenciatura Intercultural na UFG?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz/MA.

1. Quando foi implantado o ensino fundamental (segunda fase) na aldeia São José?
2. Quando foi implantado o ensino médio na aldeia São José?
3. Na aldeia São José quem são os professores indígenas que trabalham com o ensino médio e quais são as disciplinas?
4. Quantos professores não índios trabalham na aldeia São José?
5. Diante da sua experiência como coordenadora da Educação Indígena da UREI, quais os maiores obstáculos para a efetivação da formação inicial e continuada dos professores indígenas?
6. Quais os critérios utilizados para a seleção dos professores formadores pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão?
7. Os professores formadores que ministram aulas no curso de Formação de Magistério Indígena (segunda turma), têm conhecimento da cultura do povo Krikati? Se não, quais as consequências para esta formação?

APÊNDICE F - Relação de documentos fornecidos pela Unidade Regional de Educação de Imperatriz/Coordenação de Educação Indígena

- Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena do Maranhão (2000);
- Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão (1997);
- Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Indígena Krikati (2008);
- Censo Escolar Indígena (2011);
- Ata de Rendimento Anual (2011);
- Quadro Demonstrativo da Educação Indígena da UREI de 2011 (Número de Professores por escola; número de alunos por escola e série; e formação dos professores).

ANEXOS

ANEXO 1 - Distribuição de disciplinas e carga horária do curso de Formação do Magistério Indígena do Maranhão

29

8. QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA TOTAL(h/a)	CARGA HORÁRIA DADA(h/a)
Língua Portuguesa	170	120
Línguas indígenas	170	80
Matemática	120	80
História	120	50
Geografia	120	40
Ciências	120	120
Artes	120	30
Alf. Em Língua Materna	120	80
Economia e sociedades indígenas	120	-
Estru e Funcion. Da Educação Indígena	80	80
Administração Escolar	80	-
Metodologia de pesquisa	100	-
Antropologia	160	40
Etnohistória	120	-
Planejamento Curricular	80	40
Fundamentos Lingüísticos	120	-
Direitos Indígenas	80	-
Sociologia da Educação	80	-
Avaliação Educacional	80	-
Total	2.160h/a	760h/a

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS ELETIVAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA

DISCIPLINAS ELETIVAS (3 disciplinas obrigatórias)	CARGA HORÁRIA(h/a)
Educação em Saúde	80
Introdução à Informática	80
Produção Literária	80
Políticas Públicas	80
Práticas Agrícolas	80
Práticas Comerciais	80
TOTAL	240

RESUMO CARGA HORÁRIA : 2.160H/A DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
240H/A DISCIPLINAS ELETIVAS

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 2.400H/A

ANEXO 2 - Ementário das disciplinas do Curso de Formação do Magistério Indígena do Maranhão

30

Essas disciplinas serão desenvolvidas seguindo os seguintes parâmetros:

Línguas Indígenas

O ensino de língua materna deve fundamentar-se em uma concepção sócio-histórica da linguagem, ou seja, em uma visão que perceba a língua como um produto cultural construído na interação entre os sujeitos discursivos em uma determinada sociedade. Deve entender que é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, defende pontos de vistas, partilha visões de mundo, transmite, produz e divulga conhecimentos.

Desse modo, o ensino de Língua Indígena deve levar em consideração as suas realidades de usos e funções na comunidade e também na reflexão prática de análise e estudo da língua materna na produção e na compreensão de textos.

Farão parte desta disciplina estudos sobre bilingüismo, aquisição de línguas, influência entre os sistemas lingüísticos e misturas de línguas etc.

As línguas indígenas deverão ser estudadas em seus aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos. As produções de textos realizados pelos cursistas devem contemplar os discursos do cotidiano e de outros contextos, tais como: mitos, arte, trabalho, etc.

Língua Portuguesa

É por meio da língua portuguesa que os indígenas interagem com a sociedade majoritária nos diferentes contextos de comunicação. Portanto dominar essa língua é muito importante para esses povos. Tal conhecimento permite-lhes estabelecer com a sociedade majoritária uma relação mais equilibrada. Assim sendo, o ensino dessa língua tanto no aspecto gramatical quanto discursivo deve realizar-se de modo contextualizado e levando-se em consideração a realidade sociolingüística de cada povo envolvido e que o português é sua segunda língua.

Desse ponto de vista, devem ser desenvolvidos com os professores cursistas atividades de linguagem que busquem confrontar os alunos desses professores com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Matemática

A matemática deverá ser trabalhada levando em consideração os conhecimentos matemáticos que cada sociedade indígena possui, os quais serão resgatados através da pesquisa a ser realizada pelos próprios professores-cursistas. Estes conhecimentos deverão ser articulados aos conhecimentos matemáticos produzidos pela sociedade ocidental, privilegiando conceitos básicos, estudo dos números e das operações numéricas, o domínio de espaço, das formas e do tempo, a utilização de medidas, etc. Estes conhecimentos deverão ser desenvolvidos a partir das situações vivenciadas pelas sociedades indígenas, tais como atividades de compra e venda, plantio de roça, e outras. Deverá ser sempre enfatizada a importância da matemática como instrumento de explicação da realidade que permite a classificação, a comparação e qualificação que fazem parte do cotidiano de toda sociedade.

História

Deverá sistematizar os saberes indígenas relativos ao tempo histórico, tendo como parâmetro suas concepções temporais, suas narrativas históricas, os fatos históricos expressivos relacionado-o às concepções ocidentais dos fatos históricos, numa perspectiva científica da história. Deverão ser trabalhados conceitos tais como frentes de expansão, "descobrimto", colonização, teoria da evolução, história do Brasil e os povos indígenas, história geral, etc.

Geografia

Deverá ser desenvolvida como elaboração sistematizada do espaço físico territorial nos seus vários aspectos. Deve partir do estudo das aldeias indígenas onde moram os professores cursistas e relacioná-las aos espaços nos quais estão inseridas. Tais como, a terra indígena, o município, o Estado, o País e o Continente, o mundo e o Universo. Deverá ser explorada a relação entre as sociedades e destas com o espaço territorial, trabalhando a idéia de território como uma construção sócio-política, de modo a aparecer os vários fatores que interferem na delimitação de uma terra indígena.

Ciências

Deverá relacionar os saberes sobre este campo do conhecimento com os saberes científicos próprio ao patrimônio universal. Deverão ser pesquisados, descritos e interrelacionados os modos de classificação e explicação da natureza física e humana a partir do cotidiano das realidades indígenas. Farão parte dessa disciplina os conhecimentos e as práticas tradicionais na utilização de recursos naturais nas sociedades indígenas. O conhecimento e o cuidado com o corpo humano. Tradições terapêuticas e alimentares indígenas, fazendo interrelações com os conhecimentos e práticas ocidentais.

Arte

Deve tomar como objeto de discussão o conceito de “arte” e “linguagem artística”, enquanto manifestação estética própria de cada povo. Deve privilegiar as manifestações artísticas das sociedades indígenas: nos rituais, nas produções, na moradia, na organização social. A arte como produção cultural indígena e a formação de identidades étnicas, relacionando-as às manifestações de outras sociedades.

A arte deverá ser considerada também como recurso que permite a ação criativa no desenvolvimento das demais disciplinas.

Alfabetização em Língua Materna

O letramento na fase inicial do aluno deve fundamentar-se em uma concepção sócio-histórica da linguagem na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a linguagem é vista não só no seu aspecto individual, mas sobretudo, como processo inerente às relações sociais e históricas. Isto equivale dizer que os conteúdos teórico-práticos trabalhados nesta disciplina deverão fornecer pistas para o encaminhamento do ensino da leitura e da escrita de forma construtiva e alicerçada nas realidades sociolingüísticas das comunidades indígenas.

O professor deve aprender a ensinar seus alunos escreverem textos verdadeiros e em situações de comunicação que os tornem necessários. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. A diversidade textual oral e escrita que existe fora da escola deve ser levada em consideração e colocada a serviço da expansão do conhecimento do aluno em seu processo de alfabetização.

Economia e Sociedades Indígenas

Deve estudar as relações econômicas estabelecidas pelas sociedades indígenas, enquanto sociedades de pequena escala: o sistema produtivo dos povos indígenas, divisão do trabalho, uso e propriedade e a obtenção de produtos. Farão parte dessa discussão a autonomia e as identidades indígenas frente ao neoliberalismo e ao processo de globalização. Deve privilegiar também o aprimoramento das atividades econômicas próprias e a construção de alternativas de desenvolvimento auto-sustentáveis às sociedades indígenas.

Antropologia

Essa disciplina deverá ter como eixo a questão da diversidade cultural que é a marca essencial da humanidade. Essa questão deverá ser abordada a partir da investigação dos aspectos culturais da sociedade da qual o professor-cursista faz parte, por exemplo, verificando a estrutura das famílias, as formas de liderança, as crenças religiosas, as festas etc. Obtidas essas informações, serão levantados os dados relativos a outras sociedades conhecidas pelo grupo, tais como a sociedade brasileira e outras sociedades indígenas, como uma estratégia para evidenciar a diferenciação e incentivar o respeito pelo outro.

Nessa disciplina serão trabalhados conteúdos referentes a visão histórica da Antropologia, técnica de pesquisa etnográfica, relações interétnicas, política indigenista; de modo a preparar os professores-cursistas a atuarem como pesquisadores de suas realidades históricas e culturais.

Estrutura e Funcionamento da Educação Escolar Indígena

Deverá partir da reflexão da trajetória da educação escolar implementada às sociedades indígenas no Brasil de maneira geral e em particular, referindo-se aos contextos estadual e local. Podrá ter como pano de fundo o estudo das relações sócio-econômicas e políticas referentes aos períodos históricos em que essa questão foi tratada de maneira específica. Deverão ser discutidos conceitos como: escola, escola específica e diferenciada, interculturalidade e bilingüismo, na perspectiva de demonstrar que a escola pode se tornar uma estratégia de autodeterminação para os povos indígenas no Brasil.

Administração Escolar

Essa disciplina oportunizará a implementação da escola específica e diferenciada no âmbito da administração própria. Tendo em vista que a escola indígena tem caráter de escola comunitária sendo inserida na lógica de cada povo indígena, os conceitos e conhecimentos da administração escolar deverão estar relacionados às formas próprias de organização e normatização das etnias envolvidas. Serão abordados conceitos básicos de administração escolar, organização, gestão e controle comunitário. Os professores-cursistas serão levados a pesquisar sobre as formas organizacionais e finalidades sócio-culturais econômicas e políticas para as escolas de suas aldeias.

Metodologia de pesquisa

Deverá enfatizar a pesquisa como prática cotidiana do professor. Serão abordadas as principais metodologias de pesquisa no âmbito das ciências sociais e naturais. Os professores-cursistas deverão tornar-se pesquisadores de seus etno-conhecimentos.

Planejamento Curricular

Essa disciplina pretende refletir sobre a construção coletiva do currículo de cada escola indígena. Serão enfatizadas as estratégias de elaboração do Currículo Escolar, referenciadas no contexto bilingüe e intercultural. Farão parte dessa disciplina questões norteadoras como: o que, para que, o como ensinar e o que, o para que e o como avaliar. Princípios de elaboração de propostas curriculares específicas e diferenciadas.

Direitos Indígenas

Essa disciplina fará uma análise da legislação brasileira, tendo como eixo a questão indígena. Serão abordados a situação do indígena no código civil brasileiro. O Estatuto do Índio e as propostas de reformulação, os índios e a Constituição de 1988, a LDB e a educação indígena, as

resoluções e decretos afetos aos povos indígenas. A abordagem privilegiará os aspectos formais e simbólicos da atuação do Estado frente aos povos indígenas.

Avaliação Educacional

Serão abordados conhecimentos produzidos pela investigação educacional no âmbito da avaliação escolar, referenciados nas práticas educativas indígenas. Serão abordados: a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e o planejamento curricular, tipos de avaliação educativa, a avaliação diagnóstica, em processo e final. Elaboração de instrumentos de avaliação, a avaliação escolar e as práticas educativas indígenas (especificidade de cada povo).

Fundamentos Lingüísticos

Farão parte desta disciplina noções introdutórias de fonologia, morfossintaxe e semântica. Essas noções devem ser aplicadas ao estudo e à compreensão do sistema fonológico e morfossintático da língua materna indígena e da portuguesa e à compreensão entre esses dois sistemas lingüísticos. A influência da língua portuguesa sobre a língua indígena e vice-versa, o sistema de ortografia da língua materna indígena e da portuguesa devem também fazer parte da programação desta disciplina.

Sociologia da Educação

Essa disciplina terá como eixo a educação como um processo de socialização do conhecimento. Fará uma análise do sistema educativo próprio relacionado ao sistema nacional.

Deverá trabalhar conteúdos relativos a organização do ensino tomando como referência a legislação para o ensino brasileiro, priorizando a legislação que trata de uma escola indígena específica e diferenciada. Deverão ser discutidas as questões relativas à educação escolar no Brasil, tais como: o analfabetismo, a evasão e a repetência, tendo em vista a realidade sócio-cultural das comunidades indígenas.

Etnohistória.

Essa disciplina pretende tratar de assuntos referentes a origem do homem americano, os primeiros habitantes da América e as grandes civilizações. Privilegiará também o estudo dos povos e culturas indígenas no Brasil. A formação dos estados nacionais e a situação social, política, econômica e cultural dos povos indígenas ameríndios. A Formação sócio-culturais e a mudança dos grupos étnicos americanos. A etnohistória dos povos indígenas no Maranhão.

ELETIVAS:

Educação em Saúde

Pretende ampliar conhecimentos desenvolvidos na disciplina de Ciências. O Estudo do corpo e prevenções de doenças. A discussão do sentido de doença e saúde, será o eixo norteador dessa disciplina. Deverá dar ênfase nos conhecimentos tradicionais de práticas curativa e preventivas de doenças. Fará discussão de doenças sexualmente transmissíveis, a Aids e os povos indígenas.

Introdução à Informática

O contexto da informatização e o processo de globalização impõe que se tenha conhecimentos básicos de informática, para que os povos indígenas tenham acesso aos benefícios atuais da era da informação. Deverá tratar conceitos básicos de informatização, a utilização do computador, o acesso a internet. Pretende tratar de assuntos como "cultura global" e identidades étnicas.

Produção Literária

Essa disciplina trabalhará no sentido de incentivar a produção artística e literária dos cursistas. Serão trabalhados gêneros literário, história da literatura, autores brasileiros e correntes da literatura universal. Autores indígenas e produções literárias desenvolvidas no Brasil.

Políticas Públicas

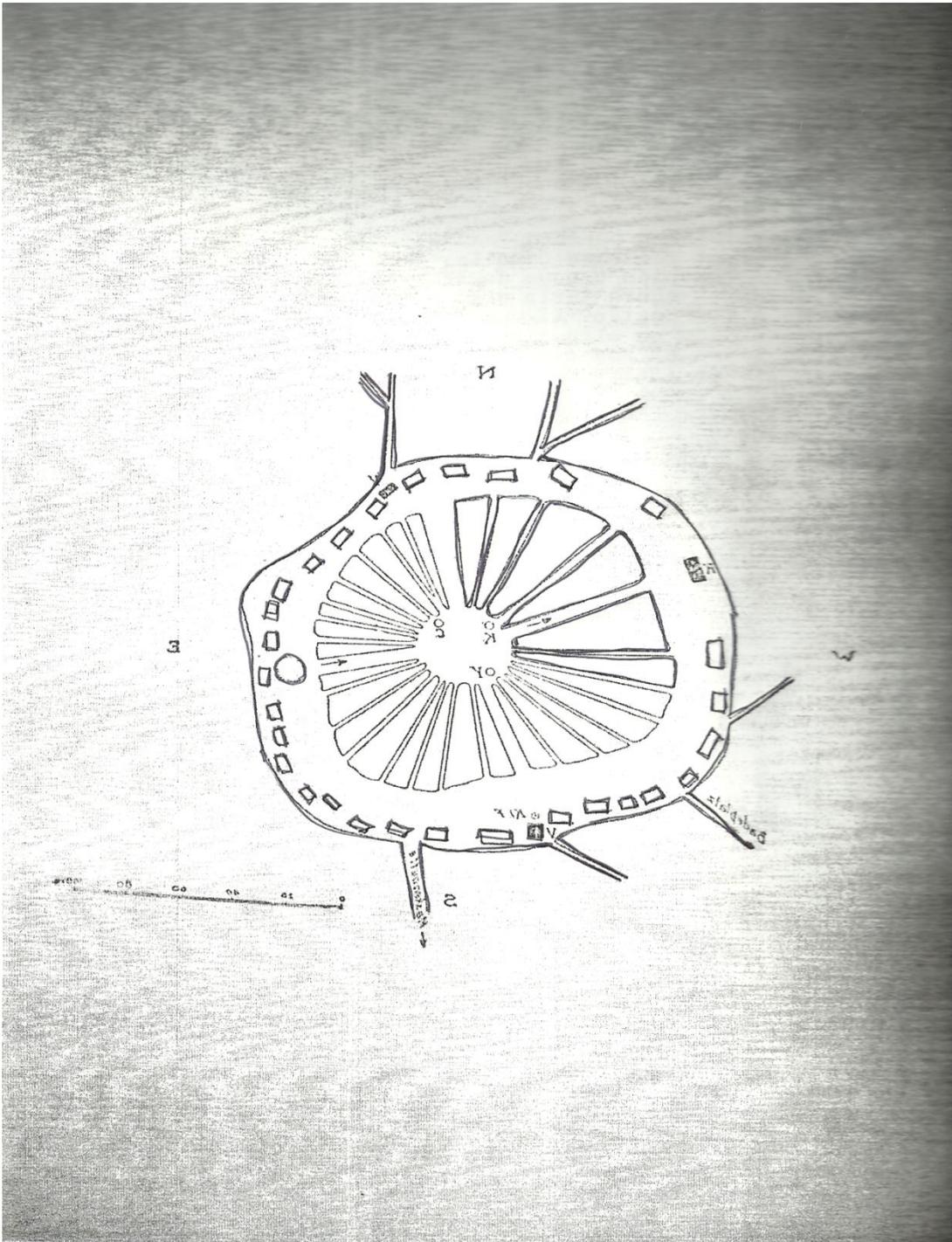
Tratará a educação indígena como política pública inserida no contexto maior das políticas públicas desenvolvidas pelo estado brasileiros. Fará uma análise das políticas públicas no Brasil com ênfase às chamadas políticas sociais. Tratará de conceitos como exclusão social, minorias sociais e a questão social. Análise das políticas públicas maranhenses e a questão indígena: saúde, terra, educação e atividades produtivas.

Práticas agrícolas

Enfatizará conhecimentos matemáticos relacionados ao uso do solo e a autosustentação. Trabalhará com conceitos básicos que permitam o estudo do solo e suas potencialidades produtivas. Serão discutidas técnicas que possibilitem a produção com o auxílio de tecnologias avançadas. A irrigação e culturas, o manejo de mudas e produção com fins comerciais.

Práticas comerciais

Essa disciplina pretende capacitar os cursistas a interagir com a sociedade envolvente, sobretudo no que diz respeito às trocas comerciais. Pretende trabalhar conceitos tais como: compra e venda, lucro e mais-valia. O trabalho como gerador de riquezas e alienação, mudanças históricas. O sistema bancário e a possibilidade de crédito para "pequenos produtores", cooperativismo e alternativas de autosustentação.

ANEXO 3 - Estrutura das aldeias Timbira

Fonte: Curt Nimuendajú (1944). Os Timbira Orientais.