



# IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

## “Educação Pública em Tempos de Reformas”

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Tatiane Gamarra CALONGA (UFMS- Ponta Porã) <sup>1</sup>

Carolina Guane GONZALEZ (UFMS- Ponta Porã) <sup>2</sup>

Raquel BARRETO DE OLIVEIRA (UFMS- Ponta Porã) <sup>3</sup>

#### Eixo 2 – Formação inicial de professores

**RESUMO:** O presente artigo surgiu através de uma proposta avaliativa da disciplina Educação Escolar Indígena do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Ponta Porã, o qual foi elaborado através de pesquisa bibliográfica, utilizando diversos autores a respeito da temática, sendo esses: SANTOS (2013), RODRIGUES (2013), SARTORO (2019) e demais autores. Pretende-se discorrer acerca da educação escolar indígena atual, mais especificamente sobre a formação de professores indígenas, o processo de formação e atuação, os métodos de ensino e a relação entre escola e cultura nas comunidades indígenas brasileiras, assim como a construção do currículo diferenciado para atender aos povos indígenas, de maneira que se considere a integração dos conhecimentos científicos aos saberes culturais que já trazem consigo. Ao discorrer sobre a educação escolar indígena, formação de professores e currículo escolar, percebemos que todo esse processo encontra-se em (re)construção, no sentido de pensar uma educação escolar que atenda às necessidades das comunidades indígenas, sem abster-se dos conhecimentos científicos. O currículo escolar indígena é uma ferramenta vital nesse processo de reflexão, pois é através dele que deve-se pesquisar maneiras de implantar o ensino intercultural, pensando na ascensão das comunidades indígenas considerando os fatores sociais, culturais e econômicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena. Formação de professores. Currículo escolar.

#### Introdução

Atualmente, percebe-se que as iniciativas de se consolidar uma educação escolar para o índio ainda são recentes, e precisa trilhar um longo caminho de

<sup>1</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia da UFMS/CPPP. E-mail: Tatianecalonga71@gmail.com

<sup>2</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia da UFMS/CPPP. E-mail: carolinaguane@gmail.com

<sup>3</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia da UFMS/CPPP. E-mail: raquelbarretos11@gmail.com

desconstrução de conceitos de “escola” que se firmaram historicamente para as comunidades indígenas. Maher (2006) suscita essa ideia chamando-a de paradigma assimilacionista, que predominou até o fim da década de 70, onde a ideia de educar o índio era voltada à presunção de fazê-lo abdicar de sua língua, seus costumes e modo de vida, em suma, ensinar o índio a deixar de ser índio. Inicialmente, tentaram atingir esse objetivo através do paradigma assimilacionista de submersão.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística. (MAHER, Terezinha. 2006, p.20).

Nesse sentido, percebe-se que o primeiro conceito de educação escolar que os índios adquiriram, foi um movimento de repulsa aos seus costumes, de negação a toda cultura indígena, onde eram vistos como bichos sem civilização que necessitavam ser humanizados. Com isso, é notável a necessidade de se desconstruir esse conceito de escola que não respeita e não promove o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, é necessário suscitar uma ideia de escola inclusiva, emancipatória, que percebe a diversidade cultural dos povos como ferramenta de potencialização do ensino.

Nas últimas décadas do século XX, percebe-se que esse conceito de escola não inclusiva e etnocentrista vem mudando, com o apoio de ONG's e povos indígenas, a educação escolar indígena vem adquirindo “um novo rosto”, se pautando na “Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, mas educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.” (URQUIZA, A; NASCIMENTO, A. 2010, p.45). Por outro lado, também percebe-se uma certa omissão das políticas públicas pensando na educação indígena, haja vista que os mesmos necessitam de uma educação diferenciada, voltada para o bilinguismo e a interculturalidade, nesse sentido, torna-se ainda mais vital pensar o a formação de professores indígenas, haja vista que eles são os sujeitos da própria história, e possuem autonomia para pensar um currículo voltado para as necessidades da comunidade indígena.

Em contrapartida, percebe-se que nos últimos anos as discussões sobre a educação escolar indígena e a formação de professores se intensificaram, surge então um olhar mais atencioso para as necessidades educacionais da comunidade, pensando a educação como uma ferramenta de ascensão social, com isso, diversas questões de relevância para a educação dos povos indígenas tem sido repensada, como o bilinguismo, o respeito aos costumes e crenças, a formação de professores, currículo escolar, preservação da língua materna, dentre outros.

O presente artigo surgiu através de uma proposta avaliativa da disciplina Educação Escolar Indígena do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o qual foi elaborado através de pesquisa bibliográfica. Pretende-se discorrer acerca da educação escolar indígena atual, mais especificamente sobre a formação de professores indígenas, o processo de formação e atuação, os métodos de ensino e a relação entre escola e cultura nas comunidades indígenas brasileiras, assim como a construção do currículo diferenciado para atender aos povos indígenas, de maneira que se considere a integração dos conhecimentos científicos aos saberes culturais que já trazem consigo.

### **Formação de professores indígenas**

Segundo Urquiza e Nascimento (2010), as primeiras observações na formação de professores indígenas acontecem cerca da década de 1990 e, como política pública a partir de 1999, com a criação do Curso Ára Verá, formação de professores Kaiowá e Guarani, em nível médio e, em 2006, o curso de licenciatura específica “Teko Arandú”, através de parceria entre UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e Associação dos Professores Kaiowá e Guarani. Percebe-se que a partir dessas iniciativas, as comunidades indígenas assumiram o protagonismo de sua história, se mostrando participantes ativos no processo de implantação de novas propostas para a educação escolar indígena.

No cenário indigenista nacional, parece haver um consenso sobre a ideia que, somente será possível desenvolver uma escola indígena de qualidade, pautada na interculturalidade e no bilinguismo, se estiverem a frente professores e gestores da própria comunidade, que conheça as adversidades enfrentadas no cotidiano, para ter autonomia para propor estratégias de ação para o combate do analfabetismo e da evasão escolar. Grupione (2003) ressalta que uma das maiores dificuldades tem sido formar professores para atender toda a demanda, cerca de 1.400 escolar, localizadas

em terras indígenas brasileira, além da necessidade de uma formação específica para esses professores, haja vista que pela falta de professores, muitas comunidades contam com professores que não possuem a formação adequada.

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. (GRUPIONE, Luís. 2003, p.13-14).

Com isso, percebe-se que, em alguns casos, a formação está voltada a concluir a escolarização básica e adquirir uma formação em magistério, visando uma educação diferenciada, pautada na interculturalidade. Segundo Grupione (2003) essas experiências apresentam-se como alternativa para atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas. De maneira geral, esses processos de formação visam formar professores com competências para atuar em cenários interculturais e sociolinguísticos os quais estão inseridas as comunidades indígenas, além de possuir autonomia para ser a voz da comunidade quando necessário, representando a aldeia nos espaços não indígenas.

É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (GRUPIONE, Luís. 2003, p.14).

Portanto, os saberes étnicos culturais antes renegados, tidos como não civilizados, hoje se mostram ativos nas escolas indígenas, sendo objeto de estudo juntamente com os saberes universais de todo o estudante, enaltecendo a valorização cultural indígena, que antes era alvo de erradicação. Com isso percebe-se o grande passo dado no caminho para a desconstrução dos conceitos de educação escolar estabelecidos aos indígenas desde o início da colonização, todo esse processo parte de uma boa formação docente, onde o professor aprenda a articular os saberes

científicos aos saberes culturais, construindo uma escola inclusiva, pautada na aceitação da diversidade cultural.

Os cursos de formação de professores indígenas são marcados por um extenso currículo, pois, segundo Maher (2006) o magistério indígena destina-se a formar professores que, na maior parte dos casos, já atuam nas escolas de suas comunidades, mas carecem de uma escolarização formal, ou seja, possuem um amplo conhecimento sobre os saberes de sua comunidade, mas o conhecimento sobre os saberes científicos é escasso. Com isso, para articular esses saberes, os currículos para os cursos de formação para o magistério indígena são bastante extensos, “esse fato, aliado à inconveniência de manter os professores indígenas afastados de suas aldeias por longos períodos de tempo, faz com que tais cursos sejam realizados quase sempre em etapas presenciais e à distância” (MAHER, Terezinha. 2006, p.25).

Também é comum nos cursos de magistério indígenas, disciplinas voltadas a introdução de linguística, haja vista que, nas comunidades, os professores se deparam com a necessidade de realizar traduções nas aulas, além de grafar corretamente seu próprio idioma, o que é desafiador pois as escritas de muitas línguas indígenas encontram-se num processo de definição.

Construídas em meio a inúmeras contradições, as chamadas “escolas indígenas” enfrentam o desafio de descobrirem caminhos próprios, desafio este que se agrava por terem como “modelo” uma instituição que lhes é estranha, que não faz parte de sua tradição (CAVALCANTE, Lucíola. 2003, p.17).

Portanto, esse processo de formação de professores indígenas, e o estabelecimento de escolas próprias para as comunidades indígenas, ainda mostra-se um campo desafiador, pois ainda estão trilhando os próprios caminhos, construindo um modelo de educação que contribua para a autonomia dessas comunidades e melhor inserção na sociedade como um todo, como uma só. Pois um fato inegável é que a educação escolar contribui para a emancipação humana, e a leitura e a escrita são fundamentais para se viver em sociedade. Nesse sentido, é vital se pensar estratégias para a boa formação de professores para as comunidades indígenas, sem rejeitar toda a carga cultural que trazem consigo.

### **Currículo escolar indígena**

Ao falar sobre a formação de professores indígenas, é indispensável discorrermos acerca da construção do currículo escolar indígena, a fim de compreender se de fato o currículo faz jus a todos os objetivos colocados como essências para a escolarização indígena. Historicamente, o primeiro contato dos indígenas com a educação escolar se deu com a chegada dos jesuítas, no período de colonização, onde na realidade, o principal objetivo era catequiza-los, civiliza-los através da educação e da religião, e obviamente, “este modo de entender a educação indígena em nada contemplavam suas necessidades” (SARTORO; GOLFETTO; MOREIRA; 2019, n.p.).

E ainda hoje depois de 500 anos de massacre cultural, poucas coisas mudaram, preconceitos e concepções ocidentais ainda fazem parte do ideário popular. Questões como: escolas assistidas só por professores índios, ensino bilíngüe, ensino diferenciado, preservação da língua modo de ser e de pensar; só ganharam relevância a partir da Constituição de 1988. (SARTORO; GOLFETTO; MOREIRA; 2019, n.p.).

Portanto, percebe-se que muitos paradigmas do período de colonização ainda perduram nos dias atuais, e o currículo pensado na educação diferenciada para os povos indígenas, ganhou espaço para discussão somente após a constituição de 1988, após anos de luta e resistência das comunidades indígenas. “O currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e a longo prazo” (SARTORO; GOLFETTO; MOREIRA; 2019, n.p. APUD Monte (1993)). Com isso, compreende-se que o currículo é uma construção coletiva e deve ser refletido durante o processo pedagógico, se mostrando vital para assegurar um ensino de qualidade, pensado a curto e longo prazo, visando desenvolver uma educação que valorize a cultura das comunidades indígenas e promova uma aprendizagem significativa.

O currículo escolar a ser organizado para o processo de ensino e aprendizagem é um importante fator de contribuição ao sistema, pois através das estratégias utilizadas a partir das diretrizes estabelecidas pela organização curricular é colocada a possibilidade de contemplar o processo educacional, de acordo com as necessidades particulares, as características socioeconômicas e também culturais da população nas quais se insere a instituição escolar (SANTOS, Hélio; LOPES, Edneia. 2013, p. 143).

Nesse sentido, um currículo bem organizado contempla estratégias que possibilitam exercer o processo educacional de maneira diferenciada, pensando as necessidades particulares da população, como as questões sociais e culturais que

tanto carecem de atenção no processo de ensino – aprendizagem. Desta maneira, percebe-se que falar do currículo escolar das comunidades indígenas, é abordar um conjunto de temáticas as quais a escola deve discutir, visando uma ação concreta de conscientização dos alunos, e formação de um pensamento crítico, voltado ao respeito às diferenças sociais e culturais. O currículo deve contemplar estratégias de interligar escola – comunidade, dessa forma praticando a interculturalidade, visando meios de interligar os conhecimentos científicos aos saberes culturais da comunidade. Percebe-se que um dos maiores desafios ao pensar o currículo escolar para as comunidades indígenas é pensar estratégias de atrelar os saberes à cultura existente nas comunidades, conforme salienta JESUS *et al* (2015):

Hoje, torna-se difícil falar em uma educação que atenda às necessidades dos povos indígenas no âmbito da sala de aula, devido os obstáculos que ainda existem para colocar em prática a verdadeira escola indígena dentro de seus costumes tradicionais. Por se defrontar com uma política padronizada sistematicamente e politizada (JESUS, Simoni, et al. 2015, p.7548).

Portanto, o currículo que atende as necessidades dos povos indígenas é um currículo diferenciado das escolas regulares, pois deve atender a toda a demanda cultural específica dessas comunidades, não deixando o ensino seguir de maneira sistematizada e padronizada, pois esse “padrão” escolar não se aplica a toda as circunstâncias, principalmente quando se analisa os fatores sociais, culturais e econômicos. Esse direito a educação diferenciada, conforme Jesus *et al* (2015) salienta, é um direito assegurado pela constituição de 88, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, assegurando uma educação específica e diferenciada para as escolas indígenas (artigos 78 e 79). Percebe-se então que, embora já seja um direito conquistado e assegurado por lei, ainda há grandes desafios no sentido de reivindicá-los e fazê-los acontecer corretamente na prática.

Pensando na interculturalidade, o currículo deve fortalecer a identidade indígena, no sentido de “proporcionar aos índios, suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (JESUS, Simoni; et al, 2015, p.7550), nesse sentido, pensar um currículo que contemple as necessidades dos povos indígenas, é pensar o currículo em sua totalidade, não só acerca dos conhecimentos científicos, mas que

também contenha estratégias de valorização da cultura indígena, assim como a valorização de toda a resistência histórica exercida.

Embora haja a força das reivindicações por uma escolarização “voltada pra dentro”, para a preservação e reprodução dos conteúdos culturais próprios, dialeticamente pode-se perceber a necessidade de uma escolarização (consubstanciada nos conhecimentos escolares universais/letrados que ela representa) que prepare os índios para conviver no atual contexto. (TROQUEZ, Marta; 2012, p.04).

Portanto, embora haja preocupações para que o currículo contemple aspectos culturais das comunidades indígenas, não se pode omitir/amenizar a importância dos conhecimentos escolares, pois o mesmo é tido como ferramenta de ascensão social, e até mesmo os indígenas reconhecem essa necessidade, haja vista que a leitura e a escrita, assim como os demais conhecimentos, são tidos como um ponto de inserção na sociedade, em suma, “os conteúdos escolares são vistos como um forte instrumento de defesa dos seus interesses e de conquista de autonomia frente à sociedade não-índia.” (TROQUEZ, Marta; 2012, p.03).

### **Considerações Finais**

Pode-se concluir que a temática de formação de professores indígenas ganhou força nos últimos anos, resultado da percepção da importância de uma boa qualificação desses profissionais, os quais desempenharão um importante papel dentro das comunidades indígenas. No entanto, embora já se reconheça a vitalidade dessa boa formação, percebe-se que as funções atribuídas aos docentes perpassam as vertentes do ambiente escolar, designando ao professor indígena a responsabilidade de diversos outros afazeres, como traduções, grafias, produções de materiais, entre outros.

Ao discorrer sobre a educação escola indígena, formação de professores e currículo escolar, percebemos que todo esse processo encontra-se num processo de (re)construção, no sentido de pensar uma educação escolar que atenda às necessidades das comunidades indígenas, sem abster-se dos conhecimentos científicos. O currículo escolar indígena é uma ferramenta vital nesse processo de reflexão, pois é através dele que deve-se pesquisar maneiras de implantar o ensino intercultural, pensando na ascensão das comunidades indígenas considerando os fatores sociais, culturais e econômicos.



Por fim, percebemos que quando se pensa na educação escolar indígena e na formação de professores, existem duas grandes diversidades a serem enfrentadas, a primeira, fazer valer todos os direitos já conquistados, pois bem sabemos que ainda hoje existem paradigmas de preconceito e exclusão desses povos, os quais lutam para adquirir direitos mas também para mantê-los; o segundo, a necessidade de se repensar e pesquisas constantemente essa prática educativa, a qual se modifica com o passar do tempo, de acordo com as características de cada comunidade.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, L. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: Maio de 2019.

GRUPIONE, L. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. 2003. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2180/2149>. Acesso em: Maio de 2019.

GONÇALVES, G. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: desafios e perspectivas**. 2016. Disponível em:

<<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/554/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas%20desafios%20e%20perspectivas..pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em: Maio de 2019.

JESUS, S *et al.* **A nolição de uma proposta curricular para a educação escolar indígena**. 2015. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19693\\_11367.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19693_11367.pdf). Acesso em: Maio de 2019.

MAHER, T. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONE, L (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. P. 11-38. Disponível em:

[https://www.academia.edu/400212/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_De\\_Professores\\_Ind%C3%ADgenas\\_Repensando\\_Trajet%C3%B3rias](https://www.academia.edu/400212/Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores_Ind%C3%ADgenas_Repensando_Trajet%C3%B3rias). Acesso em: Maio de 2019.

MONTE, N. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais**. 2000. Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/05/9br.pdf>. Acesso em: Maio de 2019.

RODRIGUES, L; ROCHA, S; RODRIGUES, S. **Formação indígena para a docência: o que revelam as produções acadêmicas em 16 anos de pesquisas?** 2013. Disponível em:  
<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/335/309>. Acesso em: Maio de 2019.

SANTOS, H; LOPES, E. **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise de pesquisas sobre o tema.** 2013. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/2059/1798>. Acesso em: Maio de 2019.

SARTORO, E; GOLFETTO, M; MOREIRA, S. **Formação de professores indígenas.** 2019. Disponível em:  
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/formacao-professores-indigenas.htm>. Acesso em: Maio de 2019.

TROQUEZ, M. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena no Brasil: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** 2012. Disponível em:  
[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-2161\\_int.pdfv](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-2161_int.pdfv). Acesso em: Maio de 2019.

URQUIZA, A; NASCIMENTO, A. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.** 2010. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/12741>. Acesso em: Maio de 2019.