

O ESPAÇO RESERVADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE KAINGANG

The reserved space for teacher training in a Kaingang community

Juliana Tatsch Menezes¹
Ânderson Martins Pereira²
Ariane Avila Neto de Farias³

Artigo recebido em: 20/11/2019.

Artigo aceito em: 10/02/2020.

RESUMO

O artigo tem como objetivo a reflexão acerca da formação de professores que trabalham em escolas indígenas. Assim, buscaremos por meio de questionários apresentados a professores de uma escola localizada em uma comunidade indígena, no município de Redentora, no Rio Grande do Sul, e por meio de estudos bibliográficos, responder como esses obtêm a formação docente, quais os momentos em que foram exigidos a eles uma formação específica, quais são as prioridades do ensino indígena principais e de que maneira a língua portuguesa é trabalhada nessa escola. A partir das entrevistas realizadas, pretendemos verificar se o que determinam os documentos oficiais é de fato posto em prática na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; educação indígena; Documentos Oficiais; Espaço escolar.

ABSTRACT

This paper has as its objective the reflection about the training of teachers who work in indigenous schools. Thus, we will intend through questionnaires presented to teachers of a school located in an indigenous community, in the municipality of Redentora, in Rio Grande do Sul, and through biographical studies, answer how they obtain teacher education, which moments were they required to have a specific formation, what are the main priorities of the indigenous education and how the Portuguese language is worked in this school. From the interviews conducted, we intend to verify if what determines the official documents is actually put into practice in the school reality.

KEYWORDS: Teacher training; indigenous education; Official documents.

¹ Especialista em Linguagem e docência, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5047339992122527>>. E-mail: jutatsch@gmail.com.

² Doutorando em Letras, na área Estudos Literários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7015992230002538>>. E-mail: andersonmartinsp@gmail.com. Bolsista CAPES.

³ Doutoranda em Letras, na área de História da Literatura da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atualmente atua como técnica-administrativa em educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7769465669197501>>. E-mail: arianenetof@gmail.com.

O cenário político atual demonstra uma intensificação de políticas públicas voltadas à maioria. Nessa perspectiva, identidades minoritárias que necessitam de propostas e medidas específicas acabam sendo negligenciadas. No que se refere ao espaço educacional, a realidade não é diferente ao entendermos que esse ultrapassa os aspectos geográficos e perpassa variadas questões sociais. Esse, ao ser preenchido por sujeitos, não apresenta neutralidade, estando impregnado de símbolos e marcas afetivas e culturais. O espaço escolar, sendo gestado por múltiplos interesses, necessita de uma acurada percepção acerca dos contextos sociais do qual o aluno advém, bem como seus conhecimentos e visões de mundo, aspectos fundamentais na formação desse ambiente.

Afirma Foucault (2004 [1970]), que pensar sobre a história dos espaços é ao mesmo tempo refletir sobre a história dos poderes. Desse modo, compreende-se o porquê do descaso com certos espaços e modalidades de ensino, essas destinadas a segmentos sociais com pouco poder de representação social e alheios a um sistema produtivo no qual as posições do centro são ocupadas pelos detentores de riquezas.

Neste prisma, entende-se que medidas que contemplem a educação indígena são extremamente recentes se pensarmos o cenário da educação brasileira de modo geral, estando elas também ameaçadas. Pouco se espera no que tange a melhoria das leis já existentes em um sentido lato, contudo, se questiona sobre algumas especificidades desta modalidade educacional: se os profissionais da educação têm conhecimento delas e como as incorporam ao seu fazer docente.

Para o desenvolvimento da discussão aqui proposta, este estudo se calca no conceito de espaço mítico de Yi-Fu Tuan para incluir o espaço de aprendizado indígena na construção de um ideal de espaço do índio. O conceito de Tuan é duplo, sendo parte referente ao mito e relegado ao puramente imaginário, e o outro, é o mítico causado pela não experimentação de um determinado espaço, o que faz com que este seja imaginado com base em relatos e na lógica do já vivido. Nas palavras de Tuan: “Os erros fatuais abundam no campo não percebido. Este campo não percebido é o espaço mítico irredutível de cada homem, o ambiente impreciso do

conhecido que dá ao homem confiança no conhecido”. (TUAN, 1983, p.98) Como visto na passagem acima, o espaço mítico se concebe a partir do real. A partir desta noção de espaço, pode-se pensar que o espaço escolar é um lugar que se sobrepõe as experimentações indígenas, as quais tem por direito manter sua cultura e suas singularidades, mas também ter acesso a uma educação que as privilegie e/ou as tome como ponto de partida.

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia, demarcando a pluralidade do espaço indígena. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. Sobre esse tema, Lidiane Szerwinsk Camargos (2018) argumenta que são várias as etnias indígenas que têm buscado a educação escolar como um aporte de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Nesse sentido, Bettiol, Souza e Sobrinho (2017) sublinham o fato de que para as populações indígenas a educação indígena difere da educação escolar. Segundo os autores, a educação indígena para essas comunidades, “é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas” (BETTIOL; SOUZA; SOBRINHO, 2017, p. 58). Os teóricos ainda salientam que a educação escolar e a convivência dentro dos espaços educativos é para os povos indígenas uma forma de

conscientização da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena” (BETTIOL; SOUZA; SOBRINHO, 2017, p. 58).

Ademais, Bettiol, Soula e Sobrinho argumentam que os parâmetros sobre a modalidade indígena levam em conta as especificidades linguísticas e culturais do aluno, mas questionam em que medida eles representam um reflexo palpável para a experiência dos alunos em sala de aula. De forma a introduzir o tema e suas especificidades, far-se-á uso de pressupostos teóricos que demonstram que a educação indígena está muito distante do ideal; faz-se necessário melhorar o acesso dos alunos à educação e o acesso à informação no que tange a modalidade.

Salienta-se aqui também a falta de dados mais atualizados do censo, especificamente o censo escolar que tratem especificamente das comunidades indígenas. De forma completa, o último censo escolar no qual consta as especificidades da educação escolar indígena, vinculado ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o de 2008, com publicação do ano de 2009. Segundo estes dados, existem atualmente cerca de 2.698 escolas reconhecidas como indígenas no país⁴ – com normas e ordenamento jurídico próprios –, estando 1.677 localizadas na região norte do país. Essas escolas, em 2008, atendiam 205.141 alunos dividindo-se em aproximadamente 220 povos indígenas distintos. Considerando esse número significativo e o contexto diferenciado dessas comunidades, o relatório das estatísticas da educação indígena do país aponta como preocupação do Ministério da Educação:

[...] assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico (HENRIQUES et al, 2007, p. 81).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – pontuam a necessidade

⁴ No estado do Rio Grande do Sul, existem cerca de 5.200 alunos matriculados em escolas indígenas (INEP, 2007). Para atender essa demanda, o Estado conta com quarenta e nove escolas voltadas ao ensino indígena e cerca de trezentos e quarenta e quatro professores que se dividem entre o ensino em creches, ensino fundamental e médio e escolas para jovens e adultos.

de uma formação diferenciada docente para lidar com um contexto cultural amplo. Ambos os documentos assinalam a importância da inserção dos docentes à realidade dos espaços indígenas de ensino, pontuando o fato que o processo de escolarização do povo indígena, tanto em sentido formal quanto informal, ocorre nas interações entre os sujeitos que fazem parte desse ambiente. Sem essas trocas entre os agentes que participam do processo educativo, as escolas indígenas não passariam, assim, de zonas vazias e de conhecimento inerte. Entretanto, faz-se fundamental pontuar que, ao mesmo tempo que essas políticas salientam a relevância do que foi até aqui mencionado, elas acabam por silenciar sobre as especificidades desta formação, ficando ao encargo do professor e das escolas a busca de formação continuada, sem que estes profissionais possam partir de diretrizes sólidas.

Compreendemos que a questão da educação indígena, as diretrizes e a criação de instituições de ensino voltadas ao ensino do índio sejam muito recentes, visto que a criação das primeiras escolas indígenas data de 1999. Por esse motivo, e por considerarmos os dados apontados anteriormente, justificamos a relevância de estudos e reflexões acerca da formação dos professores e até mesmo do que cabe à Escola em relação à formação dos alunos de instituições indígenas, visto o contexto distinto e a relação delicada entre preservar a cultura desses povos e inserir os mesmos em um processo de hegemonia cultural.

Antônio Gramsci (1971), um filósofo marxista, trará explicitamente em sua narrativa o conceito de hegemonia cultural. Ele acredita que existe uma classe dominante que manipula a cultura da sociedade - as crenças, explicações, percepções, valores e costumes. Essa ideologia dominante universalmente válida justificará o status social, político e econômico como natural e inevitável, perpétuo e benéfico para todos, e não como construções sociais artificiais que beneficiam apenas a classe dominante.

Pelo até então exposto, este trabalho busca por meio de entrevista com professores da escola selecionada, bem como através de pesquisa bibliográfica, buscando entender de que maneira acontece a formação de professores voltados à

educação indígena. Dessa maneira, ao compararmos os dados coletados em entrevistas aos documentos oficiais que tratam do tema, investigaremos se o que sugerem tais documentos está sendo colocado em prática na escola investigada.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada em área indígena kaingang, no Rio Grande do Sul. A escolha dos professores entrevistados deu-se por sua ligação, desde sua própria formação, com essa modalidade de ensino. Nesse trabalho, nos referiremos aos entrevistados por suas iniciais - O. A, professora de educação básica e indígena, B. C, professor de matemática e não indígena, e C. W, professora de português e não indígena. As entrevistas constituíram-se de perguntas relacionadas a formação desses professores, da escola em que lecionam, e sobre os alunos que constituem a comunidade escolar, assim como, as suas percepções e perspectivas sobre e para a educação indígena em contexto brasileiro. Além disso, procurou-se trazer um pouco do histórico da educação indígena no país, na busca do conhecimento acerca de qual é o papel do ensino do português na educação indígena e como acontece o ensino na escola indígena.

Claude Lévi-Strauss (1970) afirmava que a educação do povo indígena se encontrava sob a égide do homem branco. Essa afirmativa pressupõe que a educação do índio teve e tem por objetivo a incorporação do mesmo às normas sociais de um país regido pelos valores de uma sociedade branca, o que acabava por suprimir a multiplicidade linguística e cultural dos mais diversos povos indígenas em prol de uma homogeneização cultural entendida como necessária, pelo sujeito dominador, para um melhor desenvolvimento social e econômico-financeiro.

Foi apenas com a Constituição Federal do Brasil de 1988 que se estabeleceram direitos quanto à educação indígena no país. O Capítulo III, Artigo 210, passou a assegurar aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos em ambientes formais de ensino. Mais adiante, em 1996, houve a reafirmação dos direitos indígenas quanto a educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDBEN tem como objetivo principal o

fortalecimento dos direitos adquiridos na constituição de 1988 ao mesmo tempo em que assegura ao índio, a preservação da sua língua e cultura durante o ensino.

Desse modo, a partir da década de 90, a pressão aplicada ao governo nacional pelos movimentos sociais indígenas, cientes de que a escola voltada à educação de sua etnia promoveria um fortalecimento de suas raízes, fez com que surgisse a necessidade de estabelecimento e responsabilização, referentes aos direitos sancionados, para que fossem de fato postos em prática. Com isso, o então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, estipulou, por meio de decreto presidencial nº 26 de 1991, ao Ministério da Educação (MEC), auxiliado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a competência para a organização do ensino indígena, cabendo, ainda, às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pela prática das ações em terras indígenas.

Cabe salientar que as modificações nas políticas públicas educacionais referentes à educação indígena foram realizadas a partir das reivindicações dos próprios povos indígenas por meio do grande movimento de conscientização desses grupos de que a educação contribui para o enriquecimento e independência de suas comunidades. Uma educação que se organiza para além das orientações sobre a profissionalização dos sujeitos, buscando a independência dos povos que dela participam. Corroborando a “onda” do fortalecimento do direito à educação indígena no país, o MEC criou o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” em 1998, com o objetivo de garantir o direito à educação intercultural básica, assim como ao multilinguismo e à formação continuada para os professores que trabalham na educação do povo em questão.

O passo seguinte ocorreu em 1999 com a criação das primeiras escolas em terras indígenas. As escolas foram criadas com o objetivo de assentar não somente os direitos, mas de atribuir ao índio a responsabilidade pelos projetos pedagógicos, regimentos e materiais didáticos que deveriam ser produzidos levando em consideração os contextos socioculturais dos povos abarcados pelo ensino.

Como vimos, é somente a partir do “Referencial Curricular Nacional” (1998) desenvolvido pelo MEC, que as políticas públicas começam a preocupar-se com a formação dos professores indígenas, assegurando-os o direito à formação continuada. Porém, os documentos oficiais não deixam clara qual seria a formação necessária a esse professor, como veremos mais detalhadamente a seguir, o que demonstra a necessidade e relevância dessa discussão.

Como já aqui mencionado, o direito a uma educação diferenciada e consoante ao contexto sociocultural indígena está descrito na constituição de 1988 e nas demais leis complementares que regem a educação no país. Todavia, se faz necessária a reflexão acerca da complexidade inerente à essa modalidade, bem como as barreiras enfrentadas pelos profissionais nela envolvidos, que acabam por dificultar a prática das leis que já foram estipuladas.

Outro ponto nevrálgico, Luís Donisete Benzi Grupioni (2003) enfatiza o fato de que os professores que trabalham no ensino de alunos nesse contexto sociocultural devem ter pleno conhecimento da cultura em que os discentes estão inseridos, compreendendo, assim, as reais necessidades educacionais dos alunos daquela comunidade. Nesse sentido, um fator que impõem barreiras a esse processo de ensino-aprendizagem é o não conhecimento pelos professores não-índios da(s) língua(s) indígena(s), o que acaba por dificultar a comunicação e a identificação com os alunos com quem eles trabalharão. Enquanto isso, para professores de origem indígena, ainda falta uma formação adequada como revelam as diretrizes educacionais indígenas (1998):

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (ALBUQUERQUE; POJO; BERG, 2008, p. 23).

Essas questões estão refletidas nos dados do INEP (2008). Segundo o qual, existem no país cerca de 1.700 professores atuando em escolas indígenas no país. Desses, estima-se que 90% sejam de origem indígena. O documento traz dados referentes à formação desses professores apontando que cerca de 9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior.

Os dados supracitados demonstram a defasagem na formação desses profissionais da educação. Eles sugerem a dificuldade de encontrar um profissional que tenha tanto formação docente como domínio sobre língua e cultura da comunidade na qual sua prática estará inserida, destacando a necessidade de medidas tanto de normatização como de fomento à formação acadêmica desses profissionais; somente o domínio da língua e da cultura não instrumentalizam o professor a lidar com as dificuldades de aprendizagem e, até mesmo, com os saberes dos quais ele deverá minimamente dispor para que possa levar seus alunos a aquisição crítica do conhecimento de forma satisfatória.

Ainda, os dados acima apresentados também demonstram que a preocupação que se estabelece é a de que esses professores necessitam de uma formação especial visto que seu papel ultrapassa o ensino propriamente dito. Cabe a esses professores, segundo as diretrizes educacionais, pesquisar e relacionar o ensino à cultura desses povos e, mais ainda, lidar com a tarefa difícil de valorizar a cultura e a língua local sem esquecerem-se da expansão do ensino para que esses alunos possam ser inseridos (por meio do trabalho ou da continuação dos estudos) na cultura nacional.

Percebe-se que por um período a preocupação do Ministério da Educação era a de buscar parcerias com Universidades para a elaboração de cursos específicos de educação indígena como, também, o investimento na formação continuada acessível a essa parcela de professores que não possuem formação adequada. No artigo intitulado “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”,

Grupione expôs este período de interesse pela valorização dessa modalidade de ensino pelos órgãos e instituições governamentais:

De modo geral, esses processos de formação, conduzidos não só por organizações não-governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. 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 e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Embora, o final dos anos 90 e o início dos anos 2000 tenham sido marcados pelo incentivo à formação dos professores da educação indígena, nunca foi estipulado pelos documentos oficiais a exigência de uma educação mínima necessária para os profissionais atuantes nessas escolas. Esses documentos trouxeram apenas sugestões acerca do que esses professores deveriam conhecer a comunidade em que atuam, sendo esses, preferencialmente, de origem indígena.

Acredita-se que essa não exigência de uma formação específica, deva-se à falta de interesse para com relação à área em si, bem como das dificuldades enfrentadas pelos poucos profissionais que se dedicam ao desenvolvimento da excelência e qualidade dessa área. É interessante salientar, também, que, muitas vezes, o baixo número de professores especializados em educação indígena acaba por submetê-la àqueles que estão “disponíveis” ao trabalho.

A realidade enfrentada pela Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin Mig, localizada no município de Redentora, no norte do estado do Rio grande do Sul, não é diferente da do restante do país. A pequena escola está localizada na área Indígena de São João do Irapuá no interior do município e atende alunos de

origem Kaingang. A instituição conta com um quadro de funcionários pequeno. De acordo com o Censo Escolar, realizado no ano de 2018, a escola conta com 44 funcionários, sendo desses, 39 professores, divididos entre as atividades na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Indígena, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como apontam os documentos oficiais da instituição, seu principal objetivo é conectar, de forma geral, o ensino indígena à cultura e, mais especificamente, à cultura da tribo diretamente atendida pela escola.

A professora entrevistada, O. A., tem 31 anos e cursou o ensino básico em escola indígena, formando-se no Magistério específico para educação indígena na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). A profissional faz parte dos 64,8% dos professores, segundo o Censo 2005, que possuem o ensino médio completo. O caso dela torna-se ainda mais restrito quando salientamos a sua específica formação na área de educação indígena em curso superior. Sobre essa formação, a professora relata a necessidade que teve em se especializar no ensino bilíngue (português e língua indígena) - sua primeira língua é a língua indígena falada na comunidade. Além disso, salienta a mesma, que busca participar de todos os cursos de formação continuada ofertados pelo Governo Estadual, voltados à educação indígena.

O. A. nasceu e estudou na mesma comunidade em que hoje leciona. A professora se enquadra na sugestão do Ministério da Educação de que, preferencialmente, os professores devam ser das comunidades indígenas em que estão inseridas as escolas. Assim, a fala da professora reitera o fato de que ser integrante da comunidade atua com extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que:

O. A: Facilita uma vez que se busca a Revitalização da Cultura e que, constantemente, estamos fazendo na escola exatamente o resgate de nossa Cultura, ensinando para os alunos com relação as comidas, ervas medicinais, artesanatos, e mesmo a língua materna e tudo relacionado aos costumes dentro das aldeias. Se não fôssemos profissionais conhecedores da cultura não saberia trabalha-la. (B; C; O, 2019, *online*).

Os professores não indígenas, segundo a professora, lecionam normalmente as disciplinas de português, física, matemática e história, comuns nas séries finais do ensino fundamental. Para ela, não há um exercício realizado pelo estado do Rio Grande do Sul pela inserção desses professores à realidade da comunidade indígena, apenas um curso ofertado aos professores quando do início de suas atividades na escola. Entretanto, salienta a docente, que o convívio entre os colegas e alunos da comunidade faz com que uma real e rica troca de experiências⁵, o que faz com que os professores não indígenas se sintam mais familiarizados com a cultura do povo que circunda da instituição escolar. A professora fez tais apontamentos ao assinalar que o conhecimento da cultura da comunidade é importante, corroborando o que falam os documentos oficiais. O. A pontua que muitos profissionais, ao não se adaptarem ao contexto da escola, acabam por serem afastados de suas atividades na instituição.

O professor B. C tem 30 anos e atua na escola há 5 anos, dedicando-se ao ensino de português. O docente possui formação superior na área, requisito para posse em tal cargo. Segundo ele, esta experiência foi a sua primeira com a educação indígena. Antes do início de suas funções na instituição, ele não possuía formação específica na área de educação indígena. Com a sua designação de exercício na escola, B. C pontua que foi necessária a realização de formação específica referente à educação indígena. O curso foi de curta duração e foi ofertado pela Secretaria de Educação do estado. Em sua fala, ele aponta que gostaria que mais cursos sobre o tema fossem ofertados: “faria mais cursos sobre o tema se ofertassem. Foi um desafio chegar aqui sem saber nada da comunidade, pois o curso que fiz falava muito rapidamente sobre estes desafios” (B; C; O, 2019, *online*). Quando questionado sobre a importância do convívio com a comunidade indígena para sua inserção na cultura local, o professor aponta que:

Foi muito importante o acolhimento da comunidade – professores e alunos – quando cheguei aqui. Por mais que eu tivesse feito o curso, a realidade da escola era muito diferente, eu ia dar aulas para falantes de uma

⁵ Algumas dessas atividades podem ser verificadas no blog mantido pelos funcionários da escola: <http://antoniokasinmig.blogspot.com/>. Salienta-se que o sítio não é alimentado regularmente.

língua que eu nem conhecia. O português é a segunda língua deles. Estava apavorado. Nestes cinco anos aprendi muito. Os professores indígenas, a escola conta com dois professores da comunidade, e os alunos ajudam muito (B; C; O, 2019, *online*).

Questionado sobre o atendimento aos documentos oficiais que tratam da educação indígena pelas práticas na escola. B. C acredita que ainda há muita discrepância entre esses e a realidade: “os recursos voltados ao atendimento destas demandas são muito pequenos” (B; C; O, 2019, *online*), o que para ele dificulta em muito um real avanço pelas escolas que se dedicam à essa modalidade. Ele afirma que “nos últimos anos melhorou bastante. As políticas federais olharam mais os povos indígenas, entretanto, a realidade é ainda muito complicada. Há um preconceito frente ao ensino dos povos indígenas pela população em geral” (B; C; O, 2019, *online*).

C.W. tem 26 anos e trabalha na escola há 2 anos. Formada em Letras, a escola foi seu primeiro contato com a sala de aula depois de formada. A professora relata que pouco depois da graduação, foi aprovada em concurso público do estado, sendo locada na escola indígena no momento de sua posse. Ela confessou sua preocupação inicial, principalmente, pelo trabalho com a língua portuguesa em uma comunidade que não possui essa como primeira língua. A docente não possuía experiência na área e, relatou que antes de entrar em exercício, precisou realizar curso de formação específico na área. De acordo com ela, “seria interessante a realização de mais cursos. Sempre acho que falta alguma coisa em minha formação. É uma forma para os professores não indígenas acompanharem os seus alunos também” (B; C; O, 2019, *online*).

C. W pontua que o processo de adaptação de suas aulas à realidade local foi longo:

“meu contato com a escola, antes daqui, fora nos estágios. Não tinha aluno indígena. O ensino era bem tradicional, pois estávamos ensinando pessoas que falam português no dia a dia. Aqui não. É outra realidade. Nos corredores, entre os alunos, não se escuta tanto o português. Assim, quando eu cheguei, não tinha ideia de como ia ensinar uma língua “nova”. Eles usam o português, mas não é a mesma coisa. A aula precisa ser diferente, precisa chamar mais a atenção deles. A identidade deles é a língua local” (B; C; O, 2019, *online*).

Quanto ao papel do português no ensino indígena, na Escola Antônio Kasin Mig, os professores afirmam que o idioma é lecionado como segunda língua, tendo em vista que primeira a língua materna da comunidade indígena Kaingang. Para os professores aqui mencionados, o trabalho do português como segunda língua foi importante, pois os colocou em posição reflexiva no que se refere a importância e o lugar que a língua portuguesa assume na comunidade que atendem. De acordo com B. C, “hoje eu vejo a língua portuguesa de forma muito diferente. Penso muito no processo de ensino e o papel do português nele” (B; C; O, 2019, *online*).

Os três professores entrevistados salientam o caráter importante do ensino da língua portuguesa na escola, tendo em vista que é através dela que portas são também abertas à comunidade. Suas falas vão ao encontro do afirmado por Camargos (2012):

A língua portuguesa tem hoje um papel central nas comunidades e escolas indígenas, pois se tornou o meio eficaz para comunicação com a sociedade envolvente; o domínio da língua portuguesa abre as portas para a inserção dos indígenas no nosso meio social e traz autonomia para a comunidade, uma vez que eles próprios tornam-se sujeitos independentes e ativos, capazes de criar seus próprios projetos, acompanhar processos, defender seus direitos, dentre outros (CAMARGOS, 2012, p. 03).

Quanto aos materiais utilizados no ensino, segundo Albuquerque, Pojo e Bergue (2008) é recorrente nas diretrizes educacionais voltadas ao ensino do índio a afirmação de que deve ser escolha dos professores juntamente com a coordenação da escola a elaboração de materiais que contemplem o contexto da comunidade. Neste prisma, segundo “OA”, a escola em que leciona mescla materiais desenvolvidos para o ensino do não-índio, materiais emprestados de outras escolas das regiões e outros criados por eles, demonstrando que as sugestões do Ministério da Educação têm sido acatadas e colocadas em prática.

Essa mescla dos materiais se justifica quando a professora traz um dado interessante: os alunos após o ensino fundamental acabam sendo inseridos em escolas de 2º grau não-indígenas, visto a inexistência de instituições de ensino médio nas aldeias. Além disso, a falta de espaço e emprego nas comunidades ou a necessidade

de melhorar as condições em que vivem tem proporcionado a valorização do estudo e formação profissional pelos índios., com isso, muitas vezes, eles necessitam “encarar o mundo” fora da sua aldeia. Portanto, para a professora, há hoje uma necessidade de que o ensino ultrapasse as fronteiras locais, porém nas palavras de “OA” *“procuramos sempre dar a conhecer a cultura para que não percam sua identidade enquanto indígenas”*.

É possível concluir que os professores entrevistados possuem um reconhecimento amplo da importância dessa modalidade no atendimento de um povo marginalizado. Um reconhecimento construído de maneiras diferenciadas: no caso de O. A, a consciência da importância do ensino escolar para os povos indígenas acontece desde a infância, por pertencer àquela comunidade; B. C e C. W, na entrevista, assinalam o fato de que esse reconhecimento só veio a partir de suas experiências na escola em que trabalham. Ambos afirmam que o fato de trabalharem na instituição faz com que eles percebam diferentes aspectos referente à educação indígena em seu encontro com o ensino escolar. C. W pontua que “é o encontro de culturas que constituem o nosso país, e que, no geral, os profissionais de educação parecem não estar cientes. É importante essa experiência. Me fez crescer bastante como pessoa e como profissional” (B; C; O, 2019, *online*).

Todos os entrevistados concordam que são poucos os cursos ofertados de formação continuada como os previstos pelos documentos oficiais e acham que se esses cursos fossem oferecidos com mais regularidade, em muito auxiliaria o trabalho na escola em que atuam, e nas escolas que atuam com tal modalidade de maneira geral.

Quanto a escolha de materiais didáticos, ao ensino voltado para a valorização da cultura esses também corroboram com as sugestões do Ministério da Educação. Porém, conforme a necessidade de continuação dos estudos e de trabalho, os jovens dessas comunidades são formados para serem inseridos no mercado de trabalho ou em escolas não-indígenas, mesmo que não abandonando a sua identidade étnica.

Segundo a professora há a preocupação de que os professores estejam inseridos na comunidade indígena, ou ainda, bem adaptados no caso de não indígenas.

Essa é uma preocupação também do ministério da educação como foi possível ver nas diretrizes elaboradas para a educação indígena.

Vimos que o ensino da língua portuguesa nessa escola tem o papel de segunda língua, sendo a primeira a língua materna da comunidade kaingang.

Concluimos que nessa realidade escolar que apresentamos os documentos oficiais estão sendo colocados em prática, tanto na formação de professores, quanto na educação indígena. Existe uma busca de que os alunos construam a sua identidade indígena, mas que possam, caso necessário, terem conhecimento suficiente para se adaptarem ao ensino não-índio ou ao trabalho fora das aldeias.

Encontramos, ainda, dados que comprovam que o número de professores que possuem estudo superior ainda é pequeno, porém há um movimento em direção à formação de qualidade. A educação indígena ainda é recente e impressiona a proximidade com o que ocorreu com a educação de uma forma geral nos anos 50 no país, com a criação de várias instituições de ensino e a ausência de professores habilitados de forma qualificada à docência. Porém, há hoje uma preocupação maior com o ensino e a formação de professores com qualidade, e é esse movimento que esperamos que ocorra também nas escolas indígenas em um futuro breve.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; POJO, Eliana Campos; BERG, Heidi Soraia. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

B, C; C, W; O, A. **Entrevistas com os professores**. 06 Dez 2016. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1a0f13Zl9MeRnxOH19DvjDfSLHNm7y0CSIJVUesKY0b4/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 03 Mai 2019.

BETTIOL, Célia Aparecida; SOUZA, Adria Simone Duarte de; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul**, Tubarão, Vol.11, No. 19, p. 58 – 75, 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2001-2011: Lei nº 010172, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: 1991. Disponível em: Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. **Os desafios do ensino de língua portuguesa para indígenas em cursos superiores interculturais**, Gelne, Florianópolis, Vol.04, No. 11, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004 [1970].

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003

GRAMSCI, Antônio. **Selection from the prison notebooks**. Translated by: Quintin Hoare; Geoffrei Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971 [1929-1935].

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana et all (org). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C.. “Raça e história”. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.