

O PROFESSOR DA ESCOLA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS E PESQUISAS NO ESTADO DE SANTA CATARINA

THE PROFESSOR OF THE CONTEMPORARY INDIGENOUS SCHOOL: REFLECTIONS ON FORMATIVE PROCESSES AND RESEARCHES IN THE STATE OF SANTA CATARINA

EL PROFESOR DE LA ESCUELA INDÍGENA CONTEMPORÁNEA: REFLEXIONES SOBRE PROCESOS FORMATIVOS E INVESTIGACIONES EN EL ESTADO DE SANTA CATARINA

Lucí dos Santos Bernardi*

 <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

Nadir Castilhos Delizoicov**

 <http://orcid.org/0000-0003-3642-8298>

Bruna Larissa Cecco***

 <http://orcid.org/0000-0002-3616-8898>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: BERNARDI, L. S.; DELIZOICOV, N. C.; CECCO, B. L. O professor da escola indígena contemporânea: reflexões sobre processos formativos e pesquisas no estado de Santa Catarina. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4868>

Resumo: O presente trabalho tem como foco a Formação do Professor Indígena imbricada com as demandas contemporâneas da Educação Escolar Indígena, cuja presença nas comunidades constitui uma possibilidade para o diálogo acerca da interculturalidade, saberes diversos e práticas educativas. Nosso objetivo é tensionar a sua concretização a partir do protagonismo dos professores indígenas, colocando em pauta os processos formativos desses profissionais, referenciando os cursos de formação específicos e as pesquisas desenvolvidas nas universidades do estado de Santa Catarina, Brasil. Se hoje há o desejo e o amparo legal para construir uma escola indígena diferenciada, faz-se necessário criar mecanismos eficientes para que o Estado e a sociedade tornem isso possível.

Palavras-chave: Professor. Escola indígena. Processos formativos.

Abstract: The present work focuses on the Formation of the Indigenous Teacher imbricated with the contemporary demands of the Indigenous School Education, whose presence in the communities constitutes a possibility for the dialogue about interculturality, diverse knowledge and educational practices. Our objective is to stress their concreteness from the leading role of indigenous teachers, placing the formative processes of these professionals in reference, referring to the specific training courses and

the researches developed in the universities of the state of Santa Catarina, Brazil. If today there is the desire and legal support to build a differentiated indigenous school, it is necessary to create efficient mechanisms for the State and society to make it possible.

Keywords: Teacher. Indigenous school. Formative processes.

Resumen: El presente trabajo tiene como foco la Formación del Profesor Indígena en relación con las demandas contemporáneas de la Educación Escolar Indígena, cuya presencia en las comunidades constituye una posibilidad para el diálogo acerca de la interculturalidad, saberes diversos y prácticas educativas. Nuestro objetivo es impulsar su concreción a partir del protagonismo de los profesores indígenas, colocando en pauta los procesos formativos de esos profesionales, referenciando los cursos de formación específicos y las investigaciones desarrolladas en las universidades del estado de Santa Catarina, Brasil. Hoy existe el deseo y el amparo legal para construir una escuela indígena diferenciada, pero se hace necesario crear mecanismos eficientes para que el Estado y la sociedad la concrete.

Palabras clave: Profesor. Escuela indígena. Procesos formativos.

1 Uma conversa inicial

Este artigo tem como foco a análise dos processos formativos do Professor Indígena, colocando em pauta as demandas contemporâneas da Educação Escolar Indígena. Com o intento de explicitar “de que lugar estamos falando”, apontamos três considerações iniciais. São elas: a) no Brasil, a escola indígena historicamente imposta passou a ser uma reivindicação dos povos indígenas; b) a escola desejada pelos povos indígenas tem respaldo na Constituição Federal do Brasil (1988), mas enfrenta diferentes desafios para sua concretização, principalmente por ser “moldada” a partir de um modelo de escola destinada a estudantes brancos, de classe social economicamente favorecida e produtivos em relação ao mundo do capital; c) partindo da distinção entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, consideramos a escola como um espaço de articulação entre elas, o que requer a consciência de que, no Brasil, a Educação Indígena foi alijada em decorrência dos fins ideológicos que a permearam, ao longo do tempo, da mesma forma como ocorreu com a assimilação e a integração dos indígenas.

Assim, a escola assume o papel de ser o espaço fundamental para o debate da Educação Indígena, com a responsabilidade pelo ensinamento da língua materna, da tradição, resgate dos saberes e práticas e compreensão da cultura. Estamos nos referindo às condições de existência de uma Escola Indígena como preconiza a legislação brasileira, ou seja, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e organizada pelos indígenas como espaço de articulação de interculturalidade, saberes diversos e práticas educativas, considerando seu papel nas comunidades indígenas.

De acordo com Bernardi e Santos (2018), a interculturalidade implica reconhecer a diversidade cultural como reserva da humanidade para a elaboração de um projeto civilizatório alternativo ao atual processo de globalização neoliberal. Este projeto alternativo é baseado na cultura e sua finalidade é criar as condições práticas para que cada um possa levar uma vida digna dentro do universo cultural a que pertence.

Assim, neste trabalho, buscamos, a partir do protagonismo dos professores indígenas, tensionar a sua concretização, tendo como referências os processos formativos desenvolvidos no estado de Santa Catarina, Brasil, a partir de 1996, ano marco da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Evidenciaremos os cursos específicos nessa área e as pesquisas desenvolvidas nas universidades, principais agentes na formação¹.

* Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

*** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Mestre em Educação e Graduada em Matemática pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). E-mail: bruna.cecco@gmail.com

1 O presente texto representa um dos desdobramentos da pesquisa “Os desafios políticos epistemológicos que emergem de processos de formação continuada de professores da Educação Básica no município de Chapecó, região Oeste do Estado de Santa Catarina”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação em Santa Catarina (FAPESC).

2 A escola na comunidade indígena: da imposição à reivindicação

Historicamente, os indígenas desenvolveram educação através de uma aprendizagem mútua, por meio de uma ação coletiva, na qual cada sujeito contribui para os ensinamentos tradicionais sobre a cultura e os modos de vida. De acordo com Maher (2006), a Educação Indígena refere-se a todos os processos educativos utilizados por esses povos no ensinamento de atividades complexas ou corriqueiras, sendo que ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaços e sujeitos específicos para o ensinar e o aprender.

Na Educação Indígena, não existe a figura do ‘professor’. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único ‘detentor do saber’ autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens. (MAHER, 2006, p. 18).

Essas práticas socializadoras que ocorrem na comunidade em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida, são educacionais por natureza, valem-se da oralidade e têm estratégias próprias. A educação escolarizada foi imposta ao grupo, intentando substituir e neutralizar os processos tradicionais de formação.

A escola proposta aos povos indígenas do Brasil - a partir da presença dos missionários católicos, até a estrutura escolar que conhecemos hoje - é pautada em princípios distintos dessas práticas socializadoras. Imposta por meio de diferentes modelos e formas e cumprindo objetivos e funções diversas, essa escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com as sociedades do entorno.

Com a implantação da escola nas terras indígenas, “as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas” (FREIRE, 2004, p. 23).

O indígena Zaqueu Key Claudino² explicita como se deu esse processo com seu povo, no Sul do Brasil, em relação aos saberes tradicionais:

[...] a escola implantada pelo não indígena contribuiu para o enfraquecimento e extinção de parte dos saberes kaingang. [...] A escola

² Zaqueu Key Claudino é indígena da etnia kaingang, da Terra Indígena Guarita/RS. É um cidadão Kanhgág Pë, um sacerdote da sociedade kaingang; é pedagogo, professor bilíngue e pesquisador da Educação Escolar Indígena Kaingang.

monolíngue e monocultural, aliada ao sistema de trabalho da competitividade capitalista, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes da linha kaingang. (CLAUDINO, 2010, p. 68).

Em contraponto, no cenário contemporâneo, como nos diz o indígena Baniwa³ (LUCIANO, 2011), os povos indígenas do Brasil reivindicam fortemente a escola em suas aldeias e, por conta disso, é possível dizer que a implantação é uma escolha, uma decisão dos povos indígenas. Há, portanto, a necessidade de que a escola tenha algo a oferecer para complementar os processos tradicionais educativos, sendo a tradição e a ancestralidade aspectos apontados como extremamente importantes, como referências para a definição de identidade para firmar posição, determinar espaços nesse conjunto maior que é o mundo moderno, o mundo globalizado.

Luciano (2011) coloca, ainda, que a visão futura para os povos indígenas já não se limita à tradição e à ancestralidade, pois os vários aspectos da sociedade moderna – ocidental – acabam fazendo parte desse horizonte. Dessa forma, a escola é importante não apenas para reconstruir o passado, mas, sobretudo, para estabelecer horizontes. De acordo com Grupioni:

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. (2006, p. 43).

Essa importância é reafirmada por Zaqueu Key, referenciando a formação na visão kaingang e o aprendizado escolar:

A formação kaingang é constituída com base em dois campos principais: o primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, específico e direcionado ao aprendiz, isto é, um desenvolvimento de habilidades que estão ligadas ao mundo dos ancestrais. E quando aceitam aprender a ler e escrever, encaram a alfabetização como

³ Como é conhecido Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, do Alto Rio Negro/AM. Ele é uma pessoa de referência da luta indígena nas instâncias de programas de políticas para responder as demandas indígenas. Doutor em Antropologia Social é professor efetivo do quadro da Universidade Federal do Amazonas.

quem compra um peixe, um peixe que tem espinha. Tiram as espinhas e escolhem o que há de melhor e aproveitam o aprendizado para conhecer melhor suas potencialidades e também conhecer o outro. Aproveitam melhor o novo saber. Quando assumem o papel de leitor e escritor encaram o nível de competição que está há séculos na frente de sua sociedade, ao descobrir os protagonistas que foram no passado. Aí se vê a necessidade de estar conectado com o mundo dos outros saberes, para por em pé de igualdade na escrita e na leitura o conhecimento indígena com a sociedade não indígena. (CLAUDINO, 2010, p. 36).

Nesse contexto, a escola se movimenta de uma imposição histórica para uma reivindicação dos povos indígenas. Isso se dá por verem-na como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de escolha de novos caminhos para se posicionarem frente aos representantes da sociedade, com a qual estão em contato cada vez mais estreito.

3 A nova escola: um horizonte

No Brasil, a concretização de uma nova política indigenista teve início com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). O documento rompeu uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista e reconheceu aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias, traçando um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas.

A educação escolar indígena tem respaldo em especial no Artigo 210, que assegura a essas comunidades, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, garantindo a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O mesmo preceito foi contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei N^o 9394/96, artigo 32. Já no artigo 78, a LDBEN define que a educação escolar indígena deve ser diferenciada das demais pela “oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos indígenas” (BRASIL, 1996, p. 26).

A partir desses indicadores legais e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNE/Indígena (BRASIL, 1998), uma Escola Indígena, entre suas características, deve ser:

- i) Comunitária*, porque precisa ser conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.

ii) *Intercultural*, porque 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 à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

iii) *Bilíngue/multilíngue*, porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua.

iv) *Específica e diferenciada*, porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de um povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não indígena.

A construção desta, que os indígenas caracterizam como uma *nova escola* é uma reivindicação própria do grupo, na busca de outras formas de estabelecer relações com os diferentes segmentos da sociedade. O movimento traduz o desafio de superar a política educacional de integração e homogeneização, desenvolvida historicamente até o final da década de 1980 pelo estado brasileiro, em um processo ideológico dominante⁴.

A escola diferenciada é uma instituição que procura romper com o viés integracionista e com a reprodução das formas de dominação econômica e cultural. A diferença está estritamente relacionada à especificidade dos grupos e/ou sociedades indígenas envolvidos. Em tese, cada etnia ou povo tem direito a uma *escola específica*⁵ na Terra Indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático próprio, com professores da etnia e formados em cursos voltados à tal atuação. Nas palavras de Baniwa:

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (LUCIANO, 2006, p. 159).

4 O processo de construção da escola indígena diferenciada teve início no final dos anos 70 e se consolidou no final dos anos 80, com a Constituição Brasileira de 1988.

5 O termo “específico” está presente nos documentos oficiais, passou a ser utilizado correntemente para referenciar a natureza de escolas e cursos de formação de professores indígenas, nos propósitos da nova legislação. Fazemos uso dele neste trabalho com a mesma finalidade.

Os modelos dessas escolas vão se concretizando pautados no respeito às culturas, pensando nas formas de valorização e articulação, lutando pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas e não contra elas. O entendimento dessa instituição como campo de articulação entre as culturas e a ideia de complementaridade em termos de apropriação de conhecimento e de saberes são aspectos fundamentais para a compreensão das suas funções. Para os indígenas, ela é percebida como um instrumento para a conquista da autonomia.

Cada povo construirá sua própria escola indígena, baseada nessas experiências. Considerando as práticas pedagógicas e os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, estarão construindo a vida comunitária, em que a educação escolar se insere juntamente com a educação indígena, atendendo às necessidades de cada povo. [...] Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia. (ÂNGELO, 2006, p. 211).

A efetivação dessa escola requer tempo, como qualquer quebra de paradigma, pois isso envolve – para além de mudanças ideológicas – a descoberta de caminhos concretos para a transformação da realidade. É um momento histórico, uma transição da “escola do branco” imposta para o indígena para uma escola construída pelo próprio indígena, uma tarefa difícil diante de um cenário permeado por contradições e lutas.

4 Os desafios do cotidiano: e como fazer?

como já dito, a escola que conhecemos foi criada pelo não indígena e para atender as necessidades do povo não indígena. Concordamos com Tassinari (2001, p. 57), quando escreve que “obviamente, não dá para fugir à constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente”.

Zaqueu Key, em sua reflexão, alerta para os riscos de uma escola imposta por políticas governamentais:

Se ela não foi pensada pelo próprio indígena a sociedade kaingang deve ficar atenta.

Porque ela tem um papel duplamente excludente: distancia o indígena do seu mundo e o induz na sociedade não indígena indefeso e inseguro para lidar com outros conceitos que não os seus, em um meio diferente daquele em que foi criado. (CLAUDINO, 2010, p. 75).

Pensemos, então: como construir a *nova escola*? No olhar do povo indígena, segundo Luciano (2011), seria necessário partir de um modelo de escola e adaptá-la, transformá-la para atender a demanda e os interesses indígenas. O autor vê nesse desejo o grande problema. O autor não acredita na possibilidade de que essa escola - a referência que se tem dela - um dia possibilite atender as demandas indígenas. Os argumentos que ele aponta são simples: uma escola indígena intercultural, diferenciada e específica tem de respeitar a tradição e as culturas, precisa assegurar acesso a tecnologias, a valores e a conhecimentos próprios do mundo ocidental, da ciência:

Ora, no modelo de escola que tem [...] duvido muito que um dia a gente consiga uma fórmula, a não ser por magia, que nesses 280 dias letivos, tantas horas por dia, tantos anos de ensino, vai dar conta dessas duas perspectivas, da perspectiva da tradição, da identidade, da cultura, da língua, e ao mesmo tempo do acesso à cidadania, a tecnologias e assim por diante. (LUCIANO, 2011).

Esse é o grande dilema colocado, no tempo e no espaço de referência que usamos, na estrutura e na política do Estado, como a escola indígena poderá dar conta dessas duas perspectivas? É necessário considerar, ainda, os desafios que os professores indígenas assumem, muitas vezes, no papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. A situação é descrita por D'Angelis (2003, p. 35):

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente)⁶ com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o *agente educador numa situação de conflito e mudança*, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um *agente de mudança*, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira).

Assim, cabe ao professor transformar os elementos culturais, econômicos e científicos, oriundos da relação

6 O conflito latente – isto é, escondido, disfarçado, dissimulado – é, quase sempre, o que mais prejudica as sociedades indígenas. Quando a sociedade majoritária ou dominante (que, no caso, é a chamada *sociedade brasileira*) busca esconder e negar a discriminação contra os índios, em geral está buscando iludir os povos indígenas acenando com uma integração geral, uma *unidade nacional* dos brasileiros que transforme as sociedades indígenas em participantes dos valores e demais usos da sociedade maior, mesmo que conservando características *típicas*, como *danças folclóricas* ou *datas especiais* de comemoração (ao lado das datas nacionais, que cultuam Tiradentes, Dom Pedro, Deodoro e outros *heróis* desse tipo).

entre indígenas e não indígenas, em conhecimento sistematizado para a constituição de uma escola intercultural, de forma a atender ao projeto de vida de seu povo. A partir de pesquisa com os Povos Kaingang do Sul do Brasil, Bernardi (2011) aponta alguns elementos fundamentais do cotidiano escolar da região. São desafios colocados à concretização da nova escola:

- a) a maioria dos professores indígenas com formação em magistério ou licenciatura tem uma formação fortemente impregnada pela cultura ocidental, sem experienciar ou refletir acerca de processos educativos para uma escola indígena específica, bilíngue e intercultural;
- b) os processos de formação continuada desses professores oferecidos pelo Estado são constituídos a partir de palestras, de cursos de capacitação e treinamentos que passam à margem do cotidiano da sala de aulas e são ou muito teóricos ou pautados na intenção de sugerir modelos;
- c) o modelo de ensino nas escolas, o calendário, o currículo e o material didático disponível não atendem às demandas de uma escola indígena, em suas especificidades;
- d) grande parte dos povos indígenas do Sul é monolíngue em português e tem a língua materna ensinada na escola, como disciplina escolar;
- e) existe um discurso bem elaborado acerca de uma educação voltada para a cultura indígena, mas não uma prática docente que oportunize essa construção na escola. Há uma mudança sociológica, mas não epistemológica nos professores.

É nesse cenário, em que a escola é considerada o espaço no qual o conhecimento tradicional do povo indígena e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, e, principalmente, o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente da autonomia e das alteridades, que podemos inferir que uma das questões centrais está no professor indígena e no seu percurso formativo. É importante pensar o que mobiliza o professor a assumir o protagonismo no processo, buscar soluções, encontrar caminhos para construir um modelo de escola indígena com os princípios conquistados e desejados pelos indígenas.

A partir desse contexto, trazemos para o debate as condições de protagonismo do professor indígena, buscando referências na sua formação, entendida como um processo inconcluso e contínuo.

5 Processos formativos em Santa Catarina: a mobilização das universidades

Com o olhar direcionado à escola indígena – como projeto social de uma dimensão comunitária e coletiva – pensemos em seus professores, sobre os quais recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Muitas vezes, esses compromissos são também voltados a toda comunidade, principalmente quando envolvem questões com a sociedade de entorno. Em muitas situações, são os professores que respondem pela mediação e interlocução do grupo com o mundo de fora da terra indígena.

Por conta desse papel social, consideramos que é esperada do professor uma posição de protagonista: do latim *protos* - principal, primeiro e *de agonistes* - lutador, competidor. Pensamos o protagonismo como posição do sujeito diante do enfrentamento de alguns dilemas, no campo da Educação Escolar Indígena, que não foram superados nos últimos anos. Cabem, principalmente – mas não somente – aos professores esses desafios. Para Silva e Azevedo (1995, p. 157):

A expressão ‘professor indígena’, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo Baniwa, Tikuna, Guaraní, etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.

Luciano (2011), nos lembra que *professor indígena* é uma categoria recente, com menos de meia década no mundo das políticas indigenistas. O autor explica que, há 16 anos, em 2001, a maioria dos professores que atuava nessas escolas era não indígena. Para essa categoria, o autor aponta dois grandes desafios: a compreensão do papel da escola formal para a comunidade indígena e a construção de uma educação diferenciada.

A formação de indígenas como professores e gestores das escolas tem se apresentado como um dos principais desafios para a consolidação da educação escolar indígena. Segundo Grupioni (2003), as discussões sobre a possibilidade de um novo modelo de escola, caracterizado pela perspectiva de conferir aos indígenas um papel protagonista,

tanto na docência quanto na gestão da escola, contribuíram para colocar a educação indígena no rol de questões prioritárias do movimento indigenista contemporâneo.

A discussão tem evidenciado a preocupação acerca de como estão sendo criados e conduzidos os processos de formação em cursos específicos pelos diferentes órgãos responsáveis, em todo o Brasil. Grupioni (2006) procura configurar o campo em que ocorrem as discussões sobre esses processos, apontando a preocupação com as oportunidades para que o professor indígena complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para atuação no magistério, discutindo experiências em licenciaturas específicas com formação diferenciada também no ensino superior.

Segundo o Ministério da Educação, atualmente existem mais de 20 cursos de Licenciatura Indígena⁷ no Brasil, exclusivo para essas populações, custeados por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). A Universidade do Estado do Mato Grosso - Unemat em Barra do Bugres/MT é pioneira nos cursos interculturais, iniciado oficialmente em 2001, e já conta com uma Faculdade Indígena Intercultural.

Em Santa Catarina, o primeiro curso superior ofertado foi na região oeste do Estado, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, com início em 2019, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, com bolsa do artigo 171⁸, sem ônus para os estudantes. O Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena⁹ tem duração de cinco anos e oferece licenciatura em quatro diferentes campos do saber: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências Naturais; Ciências Sociais e Pedagogia, conduzido a partir de um processo formativo que, “capacita o licenciado indígena a atuar criando e utilizando estratégias didáticas e pedagógicas adequadas à realidade do local em que realiza suas atividades” (UNOCHAPECÓ, 2016, p. 8).

É uma experiência inovadora por ser desenvolvido integralmente no interior da Terra Indígena, possibilitando a participação efetiva de estudantes e comunidade. A turma que ingressou em 2009 (60 vagas) teve aulas desenvolvidas na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, na Terra Indígena Xapecó, localizada no município de Ipuacu (SC). A turma com ingresso em 2014 (60 vagas) teve as atividades desenvolvidas na Escola Indígena de Ensino Fundamental *Fen No*, na Terra Indígena Toldo Chimbanguê, no município de Chapecó (SC). De acordo com o Projeto Pedagógico, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena apresenta um conjunto de temáticas que se desenvolvem a partir dos termos Gênese, Tempo,

7 Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>. Acesso em 13 abr. 2019.

8 São Bolsas de Estudo fornecidas pelo Governo do Estado de Santa Catarina para alunos economicamente carentes.

9 Dados disponíveis em <https://www.unochapeco.edu.br/indigena>. Acesso em 13 abr. 2019.

Espaço, Sociedade, Território e Autonomia, Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas, Práticas Pedagógicas Indígenas e Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena (UNOCHAPECÓ, 2016).

Em 2010, ocorreu a oferta, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, do segundo curso no estado: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica¹⁰. O enfoque foi nos Territórios Indígenas, sobretudo acerca da Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica. O curso acolhe estudantes dos povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC). A primeira turma iniciou as aulas em 2011 (120 vagas) e a segunda turma 2016 (45 vagas). O curso tem duração de quatro anos e oferta quatro habilitações: Licenciatura da Infância: Formação inicial comum para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas; Licenciatura das Linguagens: Ênfase Línguas Indígenas; Licenciatura em Humanidades: Ênfase Direitos Indígenas e Licenciatura do Conhecimento Ambiental: Ênfase em Gestão Ambiental. É ofertado em regime presencial especial, com etapas concentradas, e é desenvolvido na Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, incluindo atividades de pesquisa de campo.

Os dois cursos apresentam estruturas e ordenamentos diferenciados, que alteram o eixo hegemônico da formalidade acadêmica, deles emergindo uma nova epistemologia para pensar a formação do professor indígena como processo pedagógico e social capaz de trazer em seu bojo o marcador da interculturalidade, considerando a busca pela compreensão de uma nova lógica para elaboração de significados para elementos de sua cultura. Um processo que procura compreender as contradições e as tensões que se encontram na construção de uma educação escolar indígena capaz também de preparar os alunos indígenas para os desafios que a sociedade envolvente lhes impõe, sem, no entanto, desrespeitar suas crenças, seus saberes diversos e suas práticas culturais e educativas.

O desafio das propostas desenvolvidas é ter no horizonte que a escola é um instrumento para mobilizar a construção de significados. Portanto, faz-se necessário considerar o seu espaço em um mundo globalizado e as ambiguidades geradas por essa globalização. Nesse cenário, evidenciamos a condição de fronteira vivenciada pelos professores, condição essa que potencializa os enfrentamentos e remete-os para uma situação aparentemente dicotômica: suavizar as fronteiras entre indígenas e não indígenas e, ao mesmo tempo, reforçar os marcadores identitários.

10 Dados disponíveis em <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/> . Acesso em 13 abr. 2019.

Na posição de fronteira, o diálogo com a contemporaneidade não significa que o indígena abdicou de sua origem ou de suas tradições e modos de vida próprios:

[...] a ‘cultura original’ de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que a sub-tende, a do contraste, determina vários processos. (CUNHA, 1986, p. 99).

Em um movimento de mudanças nas mais diversas esferas, sejam elas de ordem política, econômica e cultural, é importante que o indígena tenha uma interação consciente com outros grupos, de forma que oportunize a valorização de si mesmo, assim como de sua cultura. Prevalece, assim, a recuperação da autoestima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica e do orgulho de ser índio.

Trata-se de construir novas concepções para entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva. É a busca pela compreensão de uma nova lógica para *elaboração de significados* para elementos de sua cultura, compreendendo as contradições e as tensões que se encontram nessa realidade. Trata-se de buscar a construção de uma Escola Indígena capaz, por um lado, de preparar seus estudantes para os desafios que a sociedade lhes impõe, mantendo suas crenças e práticas culturais; por outro lado, de prover os professores de instrumentos para a plena realização dessa participação motivada e competente.

6 A pesquisa nas IES de Santa Catarina

Devido à contemporaneidade e à pertinência da temática, voltamo-nos para as pesquisas desenvolvidas sobre Educação Escolar Indígena, com o intuito de compreender como a pós-graduação *stricto sensu*, através dos Cursos de Mestrado e Doutorado, têm voltado suas lentes para tal problemática. Assim buscamos, nos sites das IES do estado de Santa Catarina, aquelas que abrigam Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Ensino e obtivemos, 14 Programas *stricto sensu*. A partir daí localizamos, no Programa de cada instituição, pesquisas que tiveram como objeto de estudo a Formação do Professor Indígena, no período de 1996 a 2018¹¹, utilizando os descritores “formação professor indígena” e “formação docente indígena”. Na sequência buscamos, ainda nos sites das IES, pesquisas sobre Formação do Professor da Educação Básica. Foram identificados 255 trabalhos, dentre os quais, a

11 Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa maior sobre Formação de Professor, intitulada Desafios Políticos e Epistemológicos que emergem no processo de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, região oeste do Estado de Santa Catarina.

partir da leitura flutuante dos resumos apresentados, apenas quatro referem-se ao tema, o que representa 1,6% do total de pesquisas.

Das quatro produções, duas estão voltadas à questão da formação inicial e duas à formação continuada; três trabalhos foram desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo duas dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e uma tese no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). O outro trabalho trata-se de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Na sequência, apresentamos os elementos fundantes de cada trabalho.

Oliveira (1999), na dissertação de mestrado produzida junto à UFSC, considera que, apesar da oferta de programas educacionais promovidos por instituições e órgãos federais e de se desejar a integração do índio à sociedade nacional, o povo indígena segue alienado. De acordo com a autora, a educação formal para o índio decorre do processo civilizatório e seus efeitos são altamente prejudiciais às comunidades indígenas. Oliveira (1999) atesta que aqueles que querem extirpar o índio se vangloriam quando o apontam como não sendo mais índio, pois está civilizado. Para ela, esta posição resume toda a dimensão das reais intenções de manter os índios alienados.

Já Weber (2007), em dissertação defendida junto à UFSC, busca compreender como professoras Xokleng/Laklãnõ em formação em uma Instituição de Ensino Superior constituem a identidade étnica ao promoverem a sua formação profissional para exercer a docência nas escolas da Terra Indígena Ibirama, localizada entre os municípios de José Boiteux, Victor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, em Santa Catarina. Nesse sentido, a autora investigou, entre outros elementos, o processo de escolarização dessas mulheres nos cursos destinados a professores indígenas: cursos de capacitação de professores indígenas, magistério diferenciado (ambos oferecidos pelo NEI/SED/SC - Núcleo de Educação Escolar Indígenas/ Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina) e no Ensino Superior da Uniasselvi.

Gomes (2012) na dissertação defendida junto à FURB, com foco na Formação de Professores Indígenas, pesquisou os marcos curriculares dos Referenciais para Formação de professores Indígenas, considerados um subsídio para programas de Formação de Professores Indígenas. A autora investigou, também, o que o MEC chamou de *guia do professor indígena*, visando compreender se o documento pode trazer implicações para a formação do raciocínio e das práticas dos professores indígenas. Gomes (2012) informa, ainda, que as determinações do documento

se aproximam de uma Pedagogia que regula a moral e as disposições indígenas. Os textos nele contido, segundo a autora, aproximam-se de discursos normativos, visando regular a produtividade e a competência do professor indígena, sendo que o currículo sugerido para a formação de professores possui estreita semelhança com o da escola comum.

Bernardi (2011) desenvolveu sua tese de doutorado junto à UFSC com o objetivo de identificar e analisar os enfrentamentos que emergiram para os professores indígenas, em um processo de formação continuada. Ela analisou um grupo de trabalho colaborativo que levasse à construção de um projeto educativo que leve em consideração aspectos da matemática tradicional kaingang e da matemática escolar. A investigação foi realizada com professores da comunidade indígena Kaingang da Terra Indígena Xapecó, em Ipuacu, SC, e apresenta uma reflexão acerca da formação e do fazer cotidiano do professor Kaingang que ensina matemática, concebendo esses elementos como condição de educação intercultural de qualidade nas escolas indígenas. A autora alicerçou o trabalho o fato de que todas as culturas humanas produzem conhecimento matemático e, a partir desse entendimento, buscou tratar das diversidades e conflitos culturais, questionando o papel social da matemática. O estudo contou com aporte teórico na Etnomatemática e na Educação Matemática Crítica, apresentando: i) os enfrentamentos dos professores ao movimentarem-se na busca de um projeto educativo; ii) a interferência da questão identitária na construção de projetos individuais e coletivos; iii) os significados atribuídos pelos professores indígenas à matemática; iv) a contribuição do trabalho colaborativo para a formação do professor indígena kaingang, como espaço de diálogo e de transformação. Apontou ainda, que os enfrentamentos experienciados são potencializados pela condição de fronteira e pela ideologia da certeza, dada em função do pensamento hegemônico acerca da universalidade da matemática.

A análise dos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação das IES de Santa Catarina mostram a preocupação dos pesquisadores em analisar e registrar a atenção que vem sendo dada à formação do professor indígena, tanto a inicial como a continuada, o respeito aos marcadores identitários, as condições e os desafios que o acadêmico e/ou professor indígena enfrentam em seu cotidiano. A leitura dos trabalhos também nos permitiu compreender os referenciais e documentos que subsidiam os cursos de formação dos professores indígenas, alertando para que tenham um olhar cauteloso, reconhecendo as diferenças e as potencialidades dos povos indígenas. Tais pesquisas podem assumir um significado ainda maior à medida que conseguem também lançar luzes sobre as reflexões e as

práticas educativas de quem promove a formação continuada de professores, gerenciando políticas de educação escolar.

7 Para finalizar, sem encerrar o debate

Quando compreendemos o papel da educação formal para a comunidade indígena e a necessidade de construção de uma escola diferenciada, colocamos em tela o desafio para o professor indígena assumir o protagonismo no processo. É necessário que ele, junto com sua comunidade, busque soluções e caminhos para construir um modelo de escola indígena com os princípios conquistados e, ainda, aqueles desejados pelos indígenas.

Reforçamos, então, a ideia da formação inicial e continuada desses profissionais como um importante campo reflexivo para educadores e pesquisadores, com vistas a ajudar o professor indígena a preparar-se para os enfrentamentos cotidianos na construção dos projetos educacionais de sua comunidade. Tais formações apresentam desafios intensos, pois buscam mudanças em um processo historicamente marginalizado por questões ideológicas. Se, hoje, há o desejo e o amparo legal para construir uma escola indígena diferenciada, faz-se necessário criar mecanismos mais eficientes para que Estado e sociedade tornem isso possível, pois a formação do professor indígena tem papel fundamental diante de uma mudança na prática da escola indígena e da comunidade como um todo, diante da posição que ocupa na comunidade.

Assim, é essencial que os programas de formação inicial ou continuada desses professores realmente tenham como foco a construção e o desenvolvimento de uma Escola Indígena comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada e organizada pelos indígenas, como preconizada na legislação brasileira. A partir disso, destaca-se a importância de continuar sendo desenvolvidos estudos preocupados com a escola indígena.

Às universidades, principais agentes na formação de professores, cabe tomar para si esse desafio no sentido de criar possibilidades e ampliar o debate, de compreender que também são espaços fronteiriços. Como coloca Tassinari (2001, p. 68), essas instituições caracterizam “um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem diferenças étnicas”.

Como vimos, o número de trabalhos sobre o tema é ainda tímido, mostrando a necessidade de a academia ampliar sua atuação nessa região de inquérito. Acreditamos

que cabe à Universidade o exercício de diálogo para estabelecer uma relação de efetiva troca e de comunicação, com a compreensão de que os diferentes, ao se valorizarem mutuamente, têm a oportunidade de estabelecer um espaço comunicacional de efetiva troca de saberes.

Esse é um passo essencial para a busca compartilhada de soluções. Ainda, é preciso relevar que a referida valorização implica em uma atitude reflexiva e crítica, de ambas as partes, acerca das relações de poder que acometem os indivíduos. Para que um espaço de trocas possa de fato se firmar, é fundamental que os sujeitos tenham sensibilidade suficiente para não fazer da distinção cultural uma hierarquia e, assim, não fazer da riqueza proveniente de um ambiente multicultural um local de disputa por poder, que se constitui em um terreno fértil para o insucesso formativo (RODRIGUES; FERREIRA; DOMITE, 2009).

A tendência – como resquício de um processo de dominação – é sobrepor o saber do formador ao do grupo culturalmente distinto, por uma prepotência histórica que sempre desconsiderou a presença do outro. Essa sobreposição, apesar de teoricamente estar resolvida, na prática deixa marcas implícitas. Como nos fala Freire (1996, p. 113): “se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar com eles”.

Referências

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In.: GRUPIONI, Luís D. Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p 207-215.

BERNARDI, Luci T. M. S. **Formação continuada em matemática do professor indígena kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo**. 2011. 217 f. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BERNARDI, Luci dos S.; SANTOS, Jorge A. Etnomatemática y Pedagogía Freireana: una experiencia intercultural con la comunidad Kaingang. **Zetetike**, v. 26, n.1, p.147-166, 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Outubro, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília: Congresso nacional, dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação Indígena em diálogo**. Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPEL, 2010. 98 p.

CUNHA, Manuela C. da. **Antropologia do Brasil**. Mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense/ EDUSP, 1986. 173 p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GOMES, Vilisa Rudenco. **A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís D. Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In.: _____ (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de**

hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Palestra na aula magna do curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica/UFSC**, em 11 maio 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 11-37.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência kaigáng**. 1999. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

RODRIGUES, Maximino; FERREIRA, Rogério; DOMITE, Maria do Carmo Santos. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade: a educação escolar indígena no centro das atenções. **Bolema**, ano 22, nº 34, 2009, p. 263 a 282.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO. 1995.

TASSINARI, Antonia M. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras em educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).

UNOCHAPECÓ. **Síntese do projeto pedagógico do curso de graduação em licenciatura intercultural indígena**. Chapecó: Unochapecó, 2016.

WEBER, Cátia. **Tornar-se professora xokleng/laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica**. 2007. 185 F. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Enviado em: 24-04-2019
Aceito em: 27-08-2020
Publicado em: 30-10-2020