

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA DIVERSIDADE NA ATUAÇÃO DOCENTE**

**Natalia Cristine Oliveira Novo Felix<sup>1</sup>**

**Resumo:** Esta pesquisa busca analisar a formação de professores indígenas sob a perspectiva dos formadores responsáveis pela elaboração da licenciatura intercultural pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. A demanda do curso surgiu através do Fórum de Professores Indígenas de São Paulo (FAPISP) com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação do Estado e do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) devido a defasagem na formação de professores indígenas que atuam nas escolas do estado, sendo vista como um desafio para a educação diferenciada. As demandas foram debatidas em um curso de extensão que posteriormente gerou materiais para o atual processo de instauração do curso de licenciatura de maneira permanente no novo campus da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura intercultural. Educação escolar indígena.

### **Introdução:**

Quando abordamos a educação escolar de povos indígenas, é necessário que tenhamos em mente o lastro histórico do tema, pois os povos originários tiveram contato com essa forma de educação desde que o processo de colonização se iniciou no Brasil.

Os percalços foram diversos, houve um longo período de tutela do Estado, até a nova constituinte em 1988, um marco histórico foi alcançado pelos povos originários, que foi o reconhecimento do seu direito de acesso e garantia de uma educação escolar específica, que respeite suas particularidades culturais e sua autonomia frente a construção de seus conhecimentos escolares.

Meu contato com a temática foi ao decorrer de minha formação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde pude optar por me formar nas modalidades de bacharelado e licenciatura, passando, portanto, por matérias formativas no campo da antropologia e da educação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (UNIFESP-EFLCH) – Departamento de Educação – Campus Guarulhos – São Paulo – Brasil – <http://ppg.unifesp.br/educacao>.

Participei de um curso de extensão com professores indígenas que compartilharam conosco suas experiências nas escolas indígenas do Estado e, atuei em outro projeto sobre a presença de alunos indígenas e quilombolas nas universidades públicas do país, discutindo os desafios e a potência que a diversidade é capaz de engendrar e, assim, meu interesse pelo tema se estabeleceu.

Realizei uma pesquisa de iniciação científica que se tornou minha monografia sobre a escolarização de crianças indígenas com deficiência no estado de São Paulo<sup>2</sup>, construindo uma pesquisa com diálogos entre antropologia e educação inclusiva, na qual pude ampliar meu repertório sobre as especificidades educativas de povos indígenas e a importância do trabalho multiprofissional na construção e afirmação dessa diversidade na educação escolar.

Ao longo do período em que eu realizava minha pesquisa, a Unifesp, por meio da organização de alguns órgãos ligados às questões indígenas, acolheu a demanda trazida pelos professores do Estado de São Paulo sobre a defasagem na formação deles, pois a imensa maioria já se encontrava lecionando sem ter uma formação que os instrumentalize para o desafio da construção de uma educação escolar específica.

### **Os dados que orientam a pesquisa:**

Os dados disponíveis na página da Pró-Reitoria da Universidade Federal de São Paulo<sup>3</sup>, apontam que havia cerca de 250 professores indígenas lecionando sem formação superior no estado de São Paulo e a oferta de uma licenciatura indígena mais recente havia sido feita no ano de 2014 na Universidade de São Paulo (USP).

No Estado de São Paulo há 23 aldeias, 50% delas têm escolas prontas e a outra metade está em fase de construção. Há cerca de 3 mil *índios* no Estado. Desse total, aproximadamente 1.300 são crianças e adolescentes.<sup>4</sup>

Há cinco anos, 451 alunos com idades entre sete e quatorze anos foram atendidos. Esses números vêm aumentando. Em 2002, 764 crianças e adolescentes estudaram nas escolas

<sup>2</sup> A educação inclusiva e suas interseções: a escolarização de crianças indígenas com deficiência.-

<https://www.repositorio.unifesp.br/jspui/handle/11600/39476/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Felix%2C+Natalia+Cristine+Oliveira+Novo%5DUNIFESP%5D>

<sup>3</sup> <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/licenciatura-indigena>

<sup>4</sup> <http://www.saopaulo.sp.gov.br/>

indígenas que integram o sistema de ensino estadual. A maioria, 487, é formada por alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, que frequentam aulas na aldeia de origem.

Outros dados coletados em minha pesquisa anterior revelam que, segundo consta no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pelas unidades escolares presentes em todo o Estado, há uma estimativa de que haja 1,8 mil alunos de comunidades indígenas atendidos por 40 unidades escolares com Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltadas a estudantes das etnias Guarani Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang.

Como se percebe, os temas diversidade e escolarização indígena demonstram aspectos singulares na formação de professores que dizem respeito aos múltiplos desafios postos pela perspectiva da educação inclusiva.

Discutir o tema educação de povos indígenas com professoras/es e com pesquisadoras/es do campo de formação de professores significa reconhecer que diversidade é um tema recorrente nos estudos sobre as multiplicidades que estão presentes cotidianamente no contexto da educação escolar. Por isso, nos interessa o percurso histórico desse debate até o momento em que as produções sobre diversidades se depararam com as questões indígenas implicadas na demanda pelo ensino escolar.

### **O histórico de projetos de formação para professores indígenas:**

É imprescindível tratar inicialmente sobre o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas estruturado em 1998 com reflexões e planejamentos educacionais para que as escolas indígenas pudessem se orientar por uma estrutura condizente com as demandas de cada etnia, mas sem deixar de seguir uma organização de educação institucional. Contudo mesmo que neste documento a formação de professores faça parte do debate, foi necessário que outro documento fosse elaborado para tratar exclusivamente do âmbito formativo.

Passados dois anos, surge a formulação do Programa de Apoio às Escolas Indígenas, com intuito de incluir ao menos uma escola por aldeia. Esse movimento implicou a demanda pelo primeiro curso de formação em nível médio de professores indígenas do Estado de São Paulo, o MAGIND – Magistério Indígena (Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 419

de 2000), realizado como forma de parceria entre a Secretaria da Educação e a Universidade de São Paulo (USP).

Os indígenas candidatos para a formação foram indicados por suas comunidades e fizeram estágio remunerado nas escolas das aldeias no decorrer da formação. O curso terminou em 2003, formando um total de 63 professores indígenas.

O Referencial Nacional para a Formação de Professores Indígenas foi publicado em 2002, após encontros organizados entre o Ministério da Educação e os coordenadores de formação de professores indígenas para regulamentar a formação em nível médio e superior, além de programas e cursos para a formação continuada desses profissionais.

Os encontros contaram com a participação e colaboração de organizações não governamentais, governamentais e com quinze docentes indígenas de treze etnias de onze estados brasileiros. O intuito inicial era de se traçar um perfil diverso que norteasse a elaboração e a condução dos processos formativos de modo que práticas interpretadas como semelhantes entre diferentes etnias corroborassem com o enriquecimento de projetos educativos de cunho intercultural.

O documento carrega tópicos que se pautam na resolução nº 3/99<sup>5</sup>, reconhecendo as escolas indígenas que antes eram identificadas como escolas rurais ou salas de extensão de escolas regulares. Assim, a partir dessa resolução, a escola enquanto espaço institucional passou a ser organizado de forma mais autônoma e específica em cada contexto indígena.

A resolução deixa claro que é responsabilidade da União o apoio financeiro para o sistema de ensino indígena, bem como a formação dos professores e pessoal técnico especializado para a gestão do espaço etc.

Os sistemas Estaduais de ensino são os responsáveis pela oferta e execução da educação escolar indígena, provendo recursos humanos, materiais, recursos financeiros além de reconhecimento e regulamentação do magistério indígena.

Dada a amplitude da demanda de educação escolar e respeito à diversidade indígena, é fundamental a atuação e o planejamento que as Secretarias Estaduais de Educação precisam dispor com programas que ampliem e estruturem o constante diálogo com os representantes das etnias no Estado além dos demais envolvidos.

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

No ano de 2005 o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) elaborou uma norma de atendimento para a educação escolar indígena (EEI) com a Deliberação nº46 regulamentando a criação e o reconhecimento das escolas indígenas no sistema de ensino do estado de São Paulo.

Mas, no próprio documento, há dados apontando que por mais que haja respaldo a nível nacional, menos de dez Secretarias Estaduais de Educação possuem programas de formação para professores indígenas e quando possuem, realizam ações pontuais.

Ainda sobre o Referencial, algumas informações sobre o Censo Escolar indígena (1999) feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Ensino fundamental (SEF) foram mobilizadas para mapeamento dos docentes indígenas. A nível nacional 70% dos professores nas escolas indígenas são professores indígenas, no Sudeste a presença desses docentes chega a 80,6% segundo a pesquisa.

Apesar da presença de indígenas docentes aumentar ao longo dos anos, o nível de escolaridade dos professores não progride assim. A nível nacional 28,2% não concluíram o ensino fundamental; 24,8% têm nível fundamental completo; 4,5% cursaram o ensino médio; 17,6% cursaram ensino médio e magistério e apenas 1,5% cursaram o nível superior de ensino. Esses dados são referentes aos 1.392 professores espalhados por diversos estados brasileiros.

Porém, se tratando de São Paulo, ainda em 2005 um novo curso foi ofertado aos professores indígenas também indicados por suas comunidades. O curso Formação Intercultural do Professor Indígena – FISPI também uma parceria com a Universidade São Paulo (USP) terminou em 2008 formando 79 novos professores.

Portanto, a partir desses dados iniciais o referencial percorre tópicos fundamentais para fomentar a formação de docentes indígenas, ressaltando a importância da relação entre os objetos que instrumentalizam as escolas e o lugar e significado deles no contexto educacional indígena. Com isso a interculturalidade norteia as ações, pois os materiais devem ser ofertados aos indígenas como instrumentos educativos, mas devem prezar também pela abertura de possibilidades de ressignificação perante os contextos de cada etnia.

Algumas considerações se fazem necessárias dado que as mudanças políticas dos últimos anos influenciaram diretamente as pautas ligadas à educação escolar indígena em âmbito nacional, estadual e municipal.

Podemos elencar brevemente a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, que congela os investimentos públicos com saúde e educação por 20 anos, ou seja, dificulta

melhorias na saúde e educação pública em nível nacional, afetando mais intensamente as populações mais vulneráveis como no caso dos povos indígenas.

Em 2019 o então Ministro da Educação, Vêlez Rodrigues, extinguiu um órgão criado em 2004, denominado Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável pelas políticas públicas da educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), educação no campo, indígena, quilombola, além dos projetos de educação para relações étnicos raciais e de direitos humanos.

Essas ações culminaram em dificuldades diretas para o acesso ao ensino escolar indígena porque a SECADI era responsável pela articulação de formações de professores indígenas junto com as universidades públicas através do programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) criado em 2005, e também pelas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEIs) que facilitavam articulações entre educadores indígenas pelo Brasil para que elaborassem documentos que orientassem as ações no Ministério da Educação.

Evidentemente as dificuldades na consolidação de conquistas de direitos esbarram em questões de outras ordens como o cenário político e mudanças orçamentárias anteriormente citadas.

### **A elaboração da licenciatura da Universidade Federal de São Paulo**

No texto do Projeto Político Pedagógico da formação na licenciatura indígena ofertada na instituição, os autores procuraram mostrar que a formação pretende-se engajada nas causas das comunidades, no tratamento transversal dos saberes tradicionais indígenas, simetria entre sistemas de conhecimento indígena e não indígena, demonstrando, assim, como a interculturalidade é compreendida por esses formadores.

A proposta formativa se baseia na pedagogia da alternância, enfatizando que os alunos passarão por períodos na universidade e períodos nas comunidades, tendo cada período uma lógica de funcionamento previamente definida com a presença de dois gestores, sendo, respectivamente, um professor indígena e um professor não indígena da Unifesp.

Na documentação o curso foi proposto com a duração de 9 a 10 semestres no campus Unifesp Zona Leste e atenderá tanto a indígenas que já lecionam nas escolas indígenas, como os que queiram futuramente atuar nas escolas, pois há a opção de formação também em gestão escolar.

Importante pontuar também as medidas pensadas para a viabilidade do curso como transporte, estadia e permanência, remunerações para os coordenadores indígenas, materiais didáticos e recursos instrucionais como biblioteca, computadores, recursos de áudio visual etc.

### **O professor indígena:**

A formação dos professores almeja que se formem professores pesquisadores aptos a realizar pesquisas sobre as particularidades que farão parte da escola de sua comunidade, e possam então elaborar materiais didáticos e paradidáticos sobre eles.

Portanto, o perfil, objetivos e as competências conferidas ao professor indígena lhe atribuem um status específico dentro de sua aldeia que o acompanha desde o início, dado que majoritariamente os professores são escolhidos pelas lideranças e pela comunidade e se espera que ele possa atuar para além da escola estabelecendo relações de organização e fortalecimento da comunidade além de ser um porta-voz da comunidade com a sociedade não indígena.

Mas, segundo informações do documento Educação Escolar Indígena – orientações e procedimentos para interlocutores nas Diretorias de Ensino (2020)<sup>6</sup>, os professores indígenas são majoritariamente contratados com prazos determinados segundo legislação da rede, e há uma parcela que configura a chamada categoria (F), composta por professores sem ensino superior, mas autorizados pela Secretaria de Educação do Estado a lecionar.

Esse regime de trabalho nos coloca uma questão sobre o reconhecimento da importância do docente e a possibilidade de qualidade nesse trabalho em um formato precarizado de formação e contratação, dado que o plano de carreira de professores indígenas é também um campo de debates e disputas ainda em formulação.

### **Os formadores de professores indígenas:**

Clarice Cohn no artigo “A cultura nas escolas indígenas” (2014), texto que compõe o livro Políticas culturais e Povos indígenas, sinaliza que atualmente é impossível a concepção de uma aldeia sem escola por inúmeras razões, as quais só é possível conhecer através da aproximação, ou seja, através de estudos etnográficos, pois a demanda por escolarização

<sup>6</sup> <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/DOC%20EEI.pdf>

indígena não é homogênea. Nas palavras da autora “não seria insensato supor que esta [a demanda por ensino escolar] é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra”. (COHN 314:2014)

Cohn defende que é necessário um esclarecimento sobre o que se entenderia por cultura no contexto escolar indígena e como ela é assegurada em diversos contextos indígenas através de documentos normativos como os Referenciais Curriculares para a Escola Indígena (RCEI), dado que esses documentos delimitam os conhecimentos indígenas dos conhecimentos universais. Assim:

A cultura (sem aspas) está na escola: não pode deixar de estar. Ela entra na escola quando nela entra o aluno ou a aluna indígena, o professor ou a professora indígena. Mas na maior parte das vezes, ela entra despercebida e corre o risco de ser escanteada e sucateada por um predomínio da concepção de cultura como sendo aquela, a aspeada. É, portanto, só vendo a cultura em sala de aula que podemos entender como – esse, e porque- esta escola é específica. (314:2014)

O interessante dessa perspectiva trazida pela autora é de que o desafio da escola indígena é também pensar e construir modos de reprodução cultural indígena para que de fato a mesma passe então a fazer sentido escolar tal como em contexto não indígena de reprodução social.

Outra contribuição e contraponto aos debates sobre a construção de formações para povos indígenas é o dos pesquisadores Joana Cabral de Oliveira e Lucas Keese dos Santos no artigo intitulado “Perguntas demais” – Multiplicidade de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya (2014).

O artigo trata do projeto colaborativo entre o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Instituto do patrimônio histórico e artístico (Iphan) e os Guarani moradores de algumas aldeias do estado de São Paulo.

A proposta da formação era que os indígenas elaborassem uma pesquisa sobre um “bem cultural” com intuito de instigá-los a mobilizar a multiplicidade de formas de conhecer tanto guarani como técnicas de pesquisas antropológicas.<sup>7</sup>

Sobre o contexto dessa formação, os autores nos oferecem três exemplos que dão uma dimensão sobre as diferenças nas formas de conceber conhecimentos. O primeiro exemplo foi quando alguns indígenas pediram que a pesquisadora aplicasse picadas de formigas nas línguas das crianças de modo que lhes transmitisse a capacidade de falar o português, assim como ela.

<sup>7</sup> O projeto resultou em um filme e um livro: Xondaro Mbaraete - A força do Xondaro (2013).



Os outros dois exemplos deram o nome a este artigo pois, o objeto escolhido pelo grupo dos indígenas foi o Xondaro, uma dança típica entre eles. Após a escolha, o grupo passou a pedir orientação junto ao Xeramoi (avô-conhecedor) que sempre foi a pessoa que organizava o Xondaro e, portanto, o conhecia melhor e a mais tempo.

Os pesquisadores não indígenas, por sua vez, articularam diversas perguntas sobre o tema com a intenção de gerar e nortear a construção da pesquisa, mas essa metodologia construtivista foi mal recebida pelo Xeramoi que se incomodou com a forma como os jovens eram cercados de perguntas demais de modo que explicitou que para os guarani Mbya, o conhecimento não se faz assim, o conhecimento é construído com o uso do corpo todo que sente, então o conhecimento entra no corpo e somente depois sai em forma de palavras, porque antes precisa se “assentar” no corpo de quem sabe.

Isso posto, os indígenas passaram a mostrar que, para eles, aprender significava observar os mais velhos, ouvi-los, repetir os aprendizados passados pelo corpo, ou seja, os movimentos, para que então fossem capazes de falar sobre.

Ainda neste percurso, o Xeramoi ressaltou que o conhecimento é feito assim, diferente dos não indígenas que colocam as palavras no papel, usam a escrita como forma de guardar o conhecimento e não a oratória, o que para eles tem um significado dentro de suas cosmologias, pois a palavra escrita acaba, se perde no papel que perece, mas as palavras faladas permanecem vivas no peito de quem as carrega e as repassa.

A pesquisadora Maher (2005), também tratou sobre A formação de professores indígenas: uma discussão inicial, texto que faz parte dos referenciais para a formação de professores indígenas.

A autora percorre o histórico de políticas educacionais para os povos indígenas, os processos já realizados e seus problemas, dado que é fundamental que se tenha consciência histórica de que cada etnia em cada região passou por diferentes experiências de contato com a cultura hegemônica e isso também se torna relevante no ato de elaborar projetos educativos próprios a cada etnia.

Sendo preciso também reforçar a compreensão de que educação indígena e educação escolar indígena possuem diferenças históricas, como os paradigmas dos métodos educacionais assimilacionistas e assimilacionistas de submersão, formas essas de educação em que os povos indígenas tutelados eram submetidos ao apagamento de suas culturas com a perspectiva de

serem inseridos na cultura hegemônica, sendo muitas vezes um método cruel que retirava as crianças indígenas das aldeias e as deixava em internatos para que desde cedo fossem educadas fora da cultura indígena.

No trabalho de Maher, a autora aponta que formações de professores indígenas mais bem sucedidas no país estavam sendo feitas respectivamente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade de São Paulo (USP), as quais iremos percorrer para ampliar o horizonte de trabalhos sobre projetos de licenciaturas indígenas.

Por fim, até o momento em que este artigo está sendo redigido, estão sendo realizadas as entrevistas com os professores formadores que estão atuando na licenciatura da Universidade Federal de São Paulo, e assim que este material estiver devidamente coletado e analisado, as considerações implicadas serão anexadas ao artigo.

### **Considerações finais:**

Neste artigo buscamos evidenciar brevemente o lastro histórico sobre a educação escolar indígena no Brasil segundo os dados selecionados como os mais relevantes para esta pesquisa, que está centrada na formação em nível superior de professores indígenas no Estado de São Paulo, mais especificamente na Universidade Federal de São Paulo.

Percorremos até aqui um histórico sobre os trâmites legais que reconheceram a legitimidade das demandas educacionais de populações indígenas, a elaboração de cursos formativos e a narração dessas experiências formativas por meio de outros trabalhos acadêmicos que nos norteiam na formulação de reflexões para ampliar o debate de educação e diversidade étnica.

## Referências bibliográficas

BRASIL, **Constituição Federal**, Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas**, Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, **Referenciais para a formação de professores indígenas**, Brasília Coordenação-Geral de apoio à escolas indígenas, 2002.

COHN, C. **A cultura nas escolas indígenas, Políticas culturais e povos indígenas** (org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niermeyer Cesarino) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida. **A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó**, Políticas culturais e povos indígenas (org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niermeyer Cesarino) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

Maher, Terezinha Machado. **A Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (org. Luis Donisete Benzi Grupioni, Brasília, 2006)

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **A produção acadêmica em educação escolar indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas- 1980 a 2017**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP 2019

SANTOS e OLIVEIRA, Lucas Keese, Joana Cabral de. **“Perguntas demais” – Multiplicidade de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya**. Políticas culturais e povos indígenas (org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niermeyer Cesarino) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, Rafael Afonso. **A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo