

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO DOS DOIS PRIMEIROS CURSOS

Karina Aparecida da Silva¹

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Câmpus de Bauru, membro do Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática - Ghoem, karynasilva12.ks@gmail.com

Resumo

Nesse artigo apresentamos algumas características e diferenças importantes acerca da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena (EII). Essas diferenças, construídas histórica e culturalmente, fazem-se necessárias para o entendimento das possíveis reivindicações que culminaram com a criação dos primeiros cursos de formação para professores indígenas no estado de São Paulo. Após a Constituição de 1988, que assegura às comunidades indígenas o direito à preservação e valorização da sua cultura, e do Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que se mostrou favorável à criação de uma nova categoria educacional, a Educação Escolar Indígena (EII), várias Secretarias da Educação, em parceria com Instituições de Ensino de seus estados, começaram a pensar em iniciativas para a formação inicial de professores indígenas. No estado de São Paulo, essas iniciativas resultaram na criação de dois cursos de formação: o Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND) e o curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI), ambos oferecidos pela Faculdade de Educação da USP em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Após contato com quatro pessoas que participaram da criação desses cursos – uma professora da USP, um professor indígena, um antropólogo e uma ex-funcionária da Secretária da Educação – buscamos compreender o cenário anterior e o processo de criação desses dois cursos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. São Paulo.

Introdução

Este artigo apoia-se em uma pesquisa de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Unesp, Câmpus de Bauru - SP, que trata da formação de professores indígena no estado de São Paulo. A partir de um levantamento bibliográfico inicial, encontramos referências a dois cursos oferecidos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para formação do professor indígena: o Magistério Indígena Novo Tempo (MagIND) -, oferecido no período 2002 a 2003; e o curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI) -, oferecido no período 2005 a 2008. O objetivo dessa pesquisa é compreender e constituir uma versão histórica do processo de criação desses cursos de formação do professor indígena. Ao constituir narrativas, segundo o referencial teórico-metodológico da História Oral, com representantes da SEE-SP, lideranças indígenas e professores envolvidos nesse processo, buscamos entender quais foram as

demandas para a criação desses cursos, e a quem elas pertenciam, além de, compreender o processo de elaboração dos projetos dos cursos, a fim de estabelecer relações entre as reivindicações iniciais e as atendidas naquele momento e após a elaboração desses dois cursos.

Ao falar-se em “Educação Indígena”, é necessário que entendamos que, histórica e culturalmente, essa expressão teve diferentes significados. Segundo Maher (2006), devemos distinguir “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Para a autora, ao mencionarmos “Educação Indígena”, estamos referindo-nos aos processos educativos tradicionais de cada povo, normalmente transmitidos para as crianças de forma oral. Esses conhecimentos eram suficientes para suprir as necessidades desses povos até o contato com o não indígena. Após os primeiros contatos com o não indígena, a organização escolar tornou-se constante na vida das crianças indígenas. É a partir dessa proximidade que surgiu a “Educação Escolar Indígena”. Não devemos, entretanto, pensar que essa organização escolar permaneceu inalterada na concepção dos indígenas. Grupioni (2006) apresenta duas grandes vertentes que se construíram historicamente e que se distinguem enquanto papel da escola para os indígenas: a escola enquanto imposição e a escola enquanto reivindicação. Para um melhor entendimento, apresentamos um breve contexto histórico acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil.

A Educação Escolar Indígena no Brasil

Visto que a Educação Escolar Indígena difere-se em todos os aspectos da Educação Indígena, e que, como nosso objeto de interesse é a formação de professores indígenas no estado de São Paulo, mais especificamente, nos cursos que formaram esses professores, faz-se necessário que entendamos primeiramente como a escola foi/é vista por esses indígenas, para que assim possamos compreender as motivações que os levaram a buscar, ou não, tal formação. Em um primeiro momento, após o contato com o não indígena, a escola foi introduzida no meio indígena para promover a domesticação, ela foi “(...) definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios” (LOPES DA SILVA 1995, p.10). As crianças eram submetidas aos currículos oficiais em uma educação monolíngue em português, em um processo que visava à comunhão nacional. Essas crianças eram retiradas do convívio com seus familiares, proibidas de se comunicarem em suas línguas e quando atingiam uma determinada idade, que lhes permitissem o retorno para suas comunidades, já não se reconheciam como indígenas, apresentando grandes dificuldades de adaptação. Após vários modelos educacionais indígenas: internatos, aulas com professores não índios, escolas missionárias e escolas civilizadoras, um novo cenário começa a se configurar a partir da década de 1970. A educação indígena alcança seu segundo momento, e a escola, de algo historicamente imposto, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas.

O grande marco para as comunidades indígenas deu-se na Constituição de 1988 que - rompendo com uma tradição na legislação brasileira, que considerava os povos indígenas fadados ao desaparecimento - concretizou uma nova política indigenista reconhecendo aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias, ou seja, o direito de ser indígena e de permanecer como tal. Em especial, no seu artigo 210, a Constituição assegura às comunidades indígenas, 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 (BRASIL, 2001). Posteriormente, em 14 de setembro de 1999, o Conselho Nacional de

Educação (CNE), por meio do Parecer 14/99, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e apresentou-se favorável à criação da categoria Educação Escolar Indígena (EII), propondo ações em prol do seu funcionamento. O Parecer também apresentou direcionamentos acerca da formação do professor indígena:

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999).

Assim, para dar suporte a essas especificidades, criou-se a categoria “Educação Escolar Indígena (EII)”. No âmbito das políticas de formação do professor, expressas nos Referenciais para a formação de professores indígenas, as questões sobre esta formação requerem comprometimento dos órgãos governamentais, principalmente dos sistemas estaduais, pois a eles pertence à responsabilidade institucional e legal pela formação de professores indígenas. Mas a proposta de uma escola indígena de qualidade, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural só será possível se a sua frente estiverem, como docentes e gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. (BRASIL, 2002). A partir dessa necessidade do professor indígena ser o protagonista do processo educacional de sua comunidade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) dispôs sobre o perfil profissional buscado na formação dos professores indígenas, sendo que as dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas – deveriam ser preservadas. Esse professor deveria ser um mediador intercultural nas relações estabelecidas entre sua comunidade e sociedade nacional, além de atuar na escola com os projetos que valorize a identidade de sua comunidade. (BRASIL, 2007).

Como podemos perceber, o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade. Pensando nisso, várias Secretarias da Educação, em parceria com Instituições de Ensino de seus estados, começaram a pensar em iniciativas para a formação inicial de professores indígenas. Quase dez anos após a Constituição Nacional, o estado de São Paulo iniciou a formulação de suas políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, no ano de 1997, com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), visando o estímulo à contratação de professores e funcionários indígenas, assim como, uma política para formação desses professores. (GODOY e CARVALHO, 2007).

História Oral: mais do que uma metodologia, uma necessidade de pesquisa

Na incessante busca por vestígios que nos auxiliem na compreensão do processo de criação dos cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo, deparamo-nos com algumas barreiras que serviram para reafirmar as, já conhecidas, potencialidades da História Oral (HO), referencial teórico-metodológico utilizado por significativa parte dos membros do Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática – Ghoem.

Deparamo-nos com vários empecilhos durante esse processo, sendo um deles, e talvez o mais difícil de contornar, a falta de registros das reuniões e a não localização dos projetos encaminhados pelas diversas Universidades que enviaram suas propostas para concorrerem às licitações criadas pela Secretaria da Educação. Essas licitações buscavam Instituições de

Ensino para pensar, criar e oferecer cursos de formação para os professores indígenas. Outro empecilho encontrado está relacionado aos materiais produzidos e publicados a partir desses cursos. Podemos encontrar facilmente trabalhos produzidos pela Faculdade de Educação, materiais produzidos pela Secretaria da Educação, materiais produzidos por essas duas Instituições em conjunto com alguns indígenas que participaram dos cursos MagIND e FISPI, mas trabalhos produzidos unicamente por esses alunos, não foram efetivados. Como é de nosso interesse conhecer as reivindicações que resultaram na criação desses cursos, percebemos que, com apenas esses documentos, talvez não conseguíssemos compreender as demandas de um grupo extremamente importante para a nossa pesquisa, dos próprios indígenas. Percebemos assim que conversar com pessoas que participaram desse processo era, indiscutivelmente, necessário.

Mesmo pertencendo a um grupo denominado Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática, onde parte substancial de nossos membros utiliza essa metodologia em seus trabalhos, defendemos a importância de documentos escritos e o cotejamento entre as diferentes fontes.

Historiadores conceituados – tanto antigos como contemporâneos – afirmam sobre as vantagens da utilização de várias fontes para a compreensão do mundo, pelo viés da História: o estudo dos homens no tempo. Negar os arquivos escritos como recurso de pesquisa seria um equívoco tão alarmante quanto negar a importância da oralidade para entender a temporalidade e, nessa temporalidade, as circunstâncias humanas. (GARNICA, 2004, p.78, grifo nosso).

O trabalho com História Oral tem nos permitido criar fontes a partir da oralidade, concebendo as narrativas orais fixadas pela escrita como documentos históricos intencionalmente constituídos. Embora não haja regulamentos acerca da História Oral, membros do Grupo compartilham protocolos que nos orientam quanto aos nossos objetivos, organizando e dando eficiência ao desenvolvimento das nossas ações no decorrer da pesquisa. Nossos protocolos envolvem explicar nossos interesses de pesquisa, como ocorrem os trâmites após a entrevista, com a conferência das textualizações por parte do entrevistado e a assinatura de carta de cessão de direitos sobre a gravação e a textualização. Vale ressaltar que, as interpretações que fazemos a partir das narrativas são de inteira responsabilidade do pesquisador, e que ao explicitar inicialmente nossos procedimentos e princípios éticos não estamos tentando nos isentar de tal responsabilidade.

Sendo assim, entramos em contato, explicitamos nossos procedimentos e objetivos e entrevistamos quatro pessoas que participaram ativamente do processo de criação desses cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo. Esses depoentes foram escolhidos através do critério de rede (quando uma pessoa indica ao pesquisador o nome de outros possíveis depoentes) e de documentos disponibilizados no site da SEE-SP (<http://www.educacao.sp.gov.br/>). Entrevistamos, primeiramente, uma professora da USP que pensou e conduziu, junto ao seu grupo de pesquisa, os dois cursos de formação – MagIND e FISPI; entrevistamos também um professor indígena, representante de sua aldeia no NEI, que participou de ambos os cursos; um professor de antropologia que pertenceu ao NEI, e foi convidado pela Secretaria da Educação a redigir uma proposta do ementário e dos componentes curriculares do MagIND; e uma ex-funcionária da Secretaria de Educação, apontada por todos os depoentes como a idealizadora dos cursos de formação. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas, necessitamos, porém, das cartas de

cessão de direitos de todos nossos colaboradores. Partindo dos nossos princípios éticos, seguidos pelo Ghoem, nenhuma informação será divulgada mediante ausência dessas cartas, por isso que, nesse texto, ainda não divulgamos os nomes de nossos entrevistados.

Muitos vestígios e algumas considerações

Podemos, a partir das entrevistas que realizamos, perceber o importante papel que a escola desempenha frente aos direitos de autodeterminação dos povos indígenas, direito esse de se organizarem e estabelecerem suas próprias normas de convivência e organização política, social, econômica e cultural. A educação, atualmente, é um instrumento conceituado de luta. A escola enquanto reivindicação é encontrada em diversas literaturas, assim como, em nossas narrativas. Isso nos faz perceber que a conquista dos seus direitos – uma escola na aldeia, um professor indígena, da etnia de suas crianças – fizeram com que esses indígenas compreendessem a importância de um professor indígena na sala de aula e assim, reivindicassem junto à Secretaria da Educação, cursos que os qualificassem para atuarem nas escolas da aldeia. Percebemos também que, a EII, categoria criada para dar suporte às especificidades dos povos indígenas e para atender as exigências legais, representa uma mudança importante na vida desses povos. Sugerimos assim, uma pequena alteração na classificação apresentada por Maher (2006), melhor, um desdobramento nessa classificação. Concordamos que a Educação Indígena diz respeito aos processos educativos tradicionais sugerimos então, que a educação configurada através da estrutura escolar, após contato com o não indígena, seja desmembrada em duas outras categorias: a Educação Escolar Imposta, referente àquela educação que visava à incorporação desses povos junto à comunidade nacional: os internatos, as aulas com professores não índios, escolas missionárias e escolas civilizadoras; e a Educação Escolar Indígena, denominação apenas para a nova categoria, pós Constituição, que objetiva a preservação e valorização de suas culturas. Esse desmembramento, também nos ajuda a diferenciar a escola enquanto imposição e enquanto reivindicação na educação dos indígenas.

Apesar das conquistas e das garantias legais asseguradas, a prática pedagógica da maioria das escolas indígenas convive com inúmeras dificuldades, sendo uma dessas, a falta de programas para formar professores. O estado de São Paulo deu os primeiros passos em direção a uma política de Educação Escolar Indígena com a criação do NEI, mas ao final dos cursos MagIND e FISPI, não houve uma continuação dessa caminhada. E desde 2008, não avançamos em relação às iniciativas de formação inicial de professores indígenas no estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE nº 14/99**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 03/04/2018.

BRASIL. **Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 39-68.

GODOY, M. G. G; CARVALHO, M. A. de. **Seguir as tradições**: dilemas da educação escolar entre os Guarani Mbya. Educação & Linguagem, ano 10, nº 15, p.250-268, Jan. – Jun., 2007.

LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. G. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MAHER, T. M. M.. **Formação de Professores Indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. G. B. (orgs.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 11-38.