

AILTON SALGADO ROSENDO

Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)

AILTON SALGADO ROSENDO

Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Gomes Mancini

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Paula Gomes Mancini – Orientadora e Presidente – UFGD

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – UFGD/FAED

Prof. Dr. Osvaldo Zorzato – UFGD/FCH

A G R A D E C I M E N T O S

Ao final dessa “trajetória”, parece natural agradecer a todas as pessoas que interferiram direta e indiretamente para atingir os objetivos que se traçou, pois embora, muitas vezes, parecesse uma caminhada solitária, só se tornou possível através da contribuição de muitas pessoas.

Difícil nomear a todos e todas, porque se pode esquecer alguém. Porém, algumas palavras como demonstração de carinho e afeto são importantes e justas para este momento.

Inicialmente agradeço a Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gomes Mancini, pela orientação, pelo incentivo, pelo seu bom humor, sempre..... e por ter acreditado em mim, mais do que eu próprio.

A Prof^a Elaine Tavares, da Universidade Federal de Santa Catarina pela contribuição no Projeto Inicial.

Aos Profs. Indígenas Guarani/Kaiowá da Aldeia Amambai, com os quais tenho uma dívida impagável, porque o apreço não tem preço.

Aos Profs. Drs. Reinaldo dos Santos e Osvaldo Zorzato pela leitura e comentários na banca de qualificação e defesa da dissertação.

Especialmente agradeço as amigas Hagrayzs Rosa Garcia, Danieli Tavares e Adriane Cristine Silva, pela sabedoria e conselhos em todos os momentos que foram possíveis estarmos juntos.

Aos pesquisadores e estudiosos da temática indígena: Professores Elias Januário e Marta Coelho Castro Troquez que por seus estudos, conversas e conselhos auxiliaram significativamente na composição do texto.

Aos conhecimentos proporcionados pelos professores das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos professores Reinaldo dos Santos, Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, Magda Carmelina

Sarat Oliveira, Maria do Carmo Brasil, Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, Elisângela Scaff e Dirce Nei Teixeira de Freitas.

Agradeço especialmente a Delaine Márcia Martinelli pelas contribuições na revisão dos capítulos e pelas palavras amigas que me possibilitaram equilíbrio.

As professoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Onilda Sanches Nincão, Maria Bezerra Quast de Oliveira e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pela contribuição significativa para o entendimento do Projeto do Curso Normal Superior Indígena.

Finalmente um agradecimento especial aos mais próximos durante todo o processo:

- ao meu companheiro: Antonio Oliveira Franco, pela paciência, carinho, compreensão e incentivo na retomada e continuação dos estudos;

- aos meus filhos: Larissa, Thaisy e Yuri, amigos e incentivadores na minha jornada.

A todos nomeados ou não, foi muito bom tê-los nesta jornada, meu muito obrigado!

A vida não é uma vela curta para mim. É um tipo de tocha esplêndida a qual estou segurando pelo momento, e quero fazer com que ela queime tão brilhantemente quanto possível antes de passá-la para as próximas gerações.

George Bernard Shaw (1856-1950)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de implantação e suspensão do Curso Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desenvolvido entre os anos de 2003 a 2006 e discutir as propostas para a formação específica de professores indígenas nos documentos oficiais, analisando o perfil de professor e o tipo de formação que posta nestas publicações. O estudo foi realizado através da pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos oficiais, acompanhado dos depoimentos dos personagens centrais desse processo. A formação de professores indígenas é fundamental para uma educação escolar indígena que contemple os direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil, previstos na Constituição Federal de 1988 e nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Desde a implantação do curso Normal Superior Indígena na UEMS, não havia número significativo de professores estudiosos e pesquisadores da questão indígena que pudessem atuar neste curso. Em 2006, a universidade rompeu o compromisso com entidades e lideranças indígenas, cancelando a oferta do curso, apesar da existência de demanda pela formação específica de professores indígenas. Apesar de ter aberto e fechado suas portas em 5 anos, a proposta do Curso Normal Superior Indígena, efetivada pela UEMS, contribuiu de alguma forma, para a formação dos professores indígenas e muitos desses egressos passaram a ser reconhecidos por seus pares como professores habilitados – não mais leigos – e desenvolvem um trabalho pedagógico diferenciado, com competência e criticidade frente aos desafios propostos pelos contextos em que as escolas indígenas estão localizadas.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas; Educação Escolar Indígena; Normal Superior Indígena; História da Educação.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the process of implementing and discontinuing the Undergraduate Course – Bachelor of Science in Indigenous Education – for teaching primary and elementary level students – at UEMS (State University of Mato Grosso do Sul), which was developed from 2003 to 2006, and discuss the proposals for the specific education of indigenous teachers based on official documents, analyzing the teachers profile and the kind of education proposed. The study was done by documental and bibliographical research besides of History of education and analyzing official documents followed by reports taken from the main individuals involved in this process. The education of indigenous teachers is fundamental for an indigenous school education which is thought for the rights and assurance for the indigenous people in Brazil, which are included in the 1988 Federal Constitution and on the official documents from the Office of Education. Since the implementation of the course at UEMS, there was no significant number of scholar teachers and neither researchers in this field who could work in that course. In 2006, the university interrupted the commitment with indigenous leadership and interested groups by canceling the course, even though there had been people interested in this specific education for teaching indigenous people. Despite of being offered during five years, the proposal of the Bachelor of Science in Indigenous Education, provided by UEMS, it has somehow contributed for the education of indigenous teachers. Many of them have been recognized by their counterparts as licensed teachers – not lay people anymore – and also they have been developed a distinguished pedagogical job, with competence and criticality toward the challenges brought by the context in which the indigenous schools are placed.

Key-words: Indigenous Teachers Education; Indigenous School Education; Bachelor of Science in Indigenous Education; History of education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo realizar el proceso de implantación y suspensión del Curso Normal Superior Indígena – Habilitación para el Magisterio en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de Enseñanza Fundamental –, de la Universidad Estatal de Mato Grosso de Sul (UEMS) desarrollado entre los años de 2003 al 2006 y discutir las propuestas para la formación específica de maestros indígenas en los documentos oficiales, analizando el perfil de maestro y el tipo de publicación que está en estas publicaciones. El estudio fue realizado a través de investigación bibliográfica y documental, a partir de análisis de documentos de la Historia de la educación y oficiales, acompañado de la declaración de los personajes centrales de ese proceso. La formación de maestros indígenas es fundamental para una educación escolar indígena que contemple los derechos y garantías de los pueblos indígenas en el Brasil, previstos en la Constitución Federal de 1988 y en los documentos oficiales del Ministerio de Educación. Desde la implantación del Curso Normal Superior Indígena en la UEMS no había número significativo de maestros e investigadores de la cuestión indígena que pudiesen actuar en este curso. En el año 2006, la universidad rompió el compromiso con entidades y líderes indígenas, cancelando la oferta del curso, a pesar de la existencia de demanda por la formación específica de maestros indígenas. A pesar de haber abierto y cerrado sus puertas en 5 años, la propuesta del Curso Normal Superior Indígena, efectuada por la UEMS, contribuyó de alguna manera, a la formación de los maestros indígenas y muchos de esos egresados pasaron a ser reconocidos por sus pares como maestros - habilitados no mas laicos - y están desarrollando un trabajo pedagógico diferente, con competencia y criterio frente a los desafíos propuestos por los contextos en que las escuelas indígenas están localizadas.

Palabras-llave: Formación de Maestros Indígenas; Educación Escolar Indígena; Normal Superior Indígena.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Crescimento de Escolas Indígenas, por Dependência Administrativa: Brasil - 2002 a 2006.....	31
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de alunos matriculados: BRASIL – 2002 a 2006.....	28
Tabela 2 – Crescimento de matrículas: BRASIL – 2002 a 2006.....	29
Tabela 3 – Expansão do Ensino Médio: BRASIL – 2002 a 2006.....	29
Tabela 4 – Matrículas em Escolas Indígenas: BRASIL – 2002 a 2008.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atos legais referentes ao Curso Normal Superior Indígena.....	78
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
CE – Câmara de Ensino
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES – Câmara de Educação Superior
CF – Constituição Federal de 1988
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMIN – Conselho de Missão entre Índios
CEEI – Comitê da Educação Escolar Indígena
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COUNI – Conselho Universitário
CP – Conselho Pleno
CPI/AC – Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo
FUNAI – Fundação Nacional do ÍNDIO
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MEC – Ministério da Educação
NEIs – Núcleos de Educação Escolar Indígena
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAN – Operação Anchieta
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PROE – Pró-Reitoria de Ensino
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SIL – Summer Institute of Linguistics
TEPs – Trabalhos de Elaboração Própria
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: APROXIMAÇÕES.....	19
1.1 Das concepções de Educação Escolar Indígena no Brasil à formação de professores indígenas.....	19
1.2 Da Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o direito à diferença.....	33
1.2 Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).....	38
1.4 Referenciais para a formação de professores indígenas.....	40
1.5 Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação: a capacitação em serviço dos professores indígenas.....	44
1.6 Resolução CNE/CEB nº 3/99: formação específica para os professores indígenas.....	46
1.7 A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01).....	49
CAPÍTULO II – DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL.....	51
2.1 Bases legais para a formação de professores indígenas no Brasil.....	51
2.2 Do professor que se tem, ao professor que se deseja formar.....	66
CAPÍTULO III – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DA UEMS.....	71
3.1 Entreabrindo portas: Curso Normal Superior Indígena.....	72
3.1.1 O Projeto do Curso Normal Superior Indígena.....	74
3.1.2 Saberes Pedagógicos.....	85
3.1.3 Dos objetivos, finalidades e perfil do egresso do curso.....	87
3.2 O fechar de uma porta.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE.....	107

INTRODUÇÃO

A colonização do Brasil marcou-se, desde o início, por uma preocupação com a educação dos povos indígenas. Inicialmente, voltou-se para a catequização, objetivando a transmissão da fé católica e, nos séculos seguintes, assumiu o caráter de instrução. A partir dos anos 1970, – fruto da mobilização da sociedade civil e de movimentos sociais – a preocupação sob a égide desses movimentos e com vistas ao direito dos povos com o direito dos povos indígenas ganha forças e inicia-se a luta pela preservação da cultura, da identidade, das tradições, dos costumes e pela educação diferenciada, bilíngue, respeitando-se a língua materna das etnias.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 contemplou, não somente o direito à educação diferenciada, mas também o direito às terras ocupadas por estes povos e à diferença linguística, preservando e garantindo a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas.

Nos anos seguintes, o Ministério da Educação publicou uma série de Atos Normativos, visando regulamentar a oferta da educação escolar indígena e as instâncias responsáveis pelo oferecimento desta modalidade de ensino. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, garantiu o direito à educação multicultural, bilíngue e à formação específica de professores indígenas e de escolas indígenas específicas, com propostas pedagógicas, currículo e metodologias próprias, além de calendários e materiais pedagógicos específicos. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, definiu junto às secretarias estaduais e municipais de educação a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena, ratificando, dessa forma, o contemplado na Carta Magna.

Desta forma, garantido o direito à educação, inicia-se a luta pela escola que as comunidades indígenas desejam, a partir das aspirações e anseios de professores indígenas, alunos e membros das aldeias

Durante toda a década de 1990 e início do século XXI, o Ministério da Educação pautou-se em experiências pioneiras – baseadas em trabalhos de especialistas da educação escolar indígena – desenvolvidas em alguns estados da federação, incorporando-as em documentos oficiais, criados para subsidiar a atuação dos professores indígenas e gestores das secretarias e conselhos de educação, municipais e estaduais.

Fundamentados em Documentos, Pareceres e no Plano Nacional de Educação, produziu-se uma série de materiais para contribuir com a formação de professores indígenas, visto que a educação escolar indígena somente será desenvolvida de acordo com o previsto na legislação se for posta em prática por professores indígenas, membros das comunidades indígenas e conhecedores dos saberes e conhecimentos tradicionais destas etnias.

O próprio Ministério da Educação definiu o perfil do professor que se pretendia formar, independente se na formação inicial, se na capacitação em serviço ou se na formação continuada. Os professores deveriam vincular-se a um programa de formação específico para professores indígenas, ou seja, um programa fundamentado em uma pedagogia diferenciada, marcada pelo multiculturalismo, centrada na visão de um professor-pesquisador, e que contribuísse para a solução de problemas e conflitos nas escolas, juntamente com os alunos e com a comunidade. Este professor deveria, ainda, realizar um processo contínuo de avaliação de sua prática pedagógica, para evitar transmitir somente a visão ocidental adquirida em seu processo de formação docente, de modo a respeitar a educação tradicional das sociedades indígenas, que tem na expressão oral a fonte de transmissão de valores e de conhecimento.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) conhecedora de iniciativas de universidades e instituições de ensino, em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e demais órgãos ligados à questão indígena, na oferta de cursos específicos para a formação de professores indígenas e atendendo reivindicações dos representantes indígenas e de entidades ligadas à

questão indígena, concebe um curso para formar professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, chamado “Curso de Graduação Normal Superior Indígena: habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ofertado nos municípios de Amambai e Aquidauana, sendo que a proposta desenvolvida inicialmente, em Aquidauana (2001), era uma oferta diferenciada do Curso Normal Superior da UEMS, somente para professores indígenas.

A proposta desenvolvida no município de Amambai, entre os anos de 2003 a 2006, realizou-se de modo diferenciado: o corpo docente, obrigatoriamente, vinculava-se a pesquisas com temas relacionados as comunidades indígenas e a metodologia, isto é, a prática desses docentes voltava-se para a inclusão dos alunos-professores, com foco na etnia dos alunos. Enfim, o curso foi pensado e proposto para atender a uma demanda específica de professores indígenas, que haviam cursado o Ará Verá, curso de magistério específico para indígenas.

Apesar da demanda para a formação específica de professores indígenas, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul suspendeu a oferta deste curso, alegando a inserção da política de cotas na universidade e comprometendo-se a oferecer cursos para estas comunidades.

Assim, com o objetivo de entender a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, legislações e, principalmente, analisar o perfil do professor indígena desejado no Curso Normal Superior Indígena, construímos esse estudo que apresentamos em três capítulos. O primeiro analisa os modelos de educação escolar destinados aos povos indígenas no Brasil, identificando as principais normas legais frente a formação específica de professores indígenas após Constituição Federal de 1988. Evidencia-se, também nesse capítulo, a forma como a escola foi imposta aos povos indígenas, destacando a apropriação dela pelos povos indígenas e a normatização da garantia de formação de professores indígenas.

A análise dos aspectos legais, que normatizam e orientam a formação de professores indígenas no Brasil, realiza-se no segundo capítulo, com base nos teóricos que abordam as especificidades da/na formação de professores

indígenas, discutindo o proposto nos documentos oficiais, o perfil de professor apresentado e qual formação se deseja ou se pretende atingir.

Para finalizar, o terceiro capítulo apresenta o processo de implantação do Normal Superior Indígena – habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –, analisando as causas da suspensão da oferta e encerramento deste curso na Unidade Universitária de Amambai.

Este estudo pretende contribuir na análise dos processos de implantação e suspensão do Curso Normal Superior Indígena – habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desenvolvido entre os anos de 2001 a 2006, e discutir as propostas oficiais para a formação específica de professores indígenas vez que a formação de professores indígenas é condição primordial para a oferta de uma educação escolar indígena de qualidade.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: APROXIMAÇÕES

Este capítulo traz um conjunto de informações gerais, que permitem compreender os modelos de educação escolar destinados aos povos indígenas no Brasil. Identifica, também, a legislação subsequente à Constituição Federal de 1988 e apresenta ainda, as principais proposições inseridas nas normas legais para a formação específica de professores indígenas, visando atender aos anseios das comunidades indígenas, frente às conquistas da educação escolar indígena em âmbito nacional.

Busca-se evidenciar a forma como a escola foi imposta aos povos indígenas em todo o país e observar como ela vem sendo apropriada, mediante a garantia de formação de professores indígenas.

Para discutir esta proposta, torna-se essencial considerar, em primeiro lugar, alguns modelos de educação destinados aos povos indígenas, bem como a importância da escola indígena na atualidade e o significado do trabalho docente. Posteriormente, pretende-se refletir sobre o processo de formação do professor indígena.

1.1 Das concepções de Educação Escolar Indígena no Brasil à formação de professores indígenas

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a transformação de suas culturas tem sido, desde o século XVI, o

resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.

E a educação para os povos indígenas, como ficou marcada na História?

Historicamente, esta educação escolar iniciou-se nas comunidades indígenas em 1549, com a vinda da primeira missão jesuítica enviada pelo rei português D. João III, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega, tendo como formadores os missionários da Companhia de Jesus, os quais tinham como objetivos a transmissão da fé católica, além do ensino do idioma e dos costumes portugueses.

O professor Mandulão (2006, p.219) afirma que, “[...] desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente [...]”.

Para Ferreira (2001), a história da educação escolar indígena¹ no Brasil, resume-se em quatro fases. Na definição da autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p.72).

É nosso propósito, neste início de investigação, identificar os modelos de educação escolar indígena que perpassaram frente às fases da educação escolar indígena. Em todos esses modelos, a educação era realizada pelo não

¹ A denominação Educação Escolar Indígena foi proposta por Meliá em 1970 e ampliada por Lopes em 1980. Para esses autores, a Educação Escolar Indígena é a educação transmitida formalmente através da escola (COLLET, 2006, p. 117).

índio, que não valorizava os saberes e a cultura do índio, e a educação era uma forma de garantir a domesticação e submissão dos povos indígenas (GRUPIONI, 2004).

De acordo com Maher (2006), a educação escolar indígena encaixa-se em dois paradigmas: Paradigma Assimilacionista e Paradigma Emancipatório. Até o fim da década de 1970, o paradigma predominante foi o Assimilacionista. Nas palavras da autora:

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p.20).

Durante o período em que o Paradigma Assimilacionista foi o fio condutor da educação destinada aos povos indígenas, presencia-se dois modelos de educação: o Modelo Assimilacionista de Submersão e o Modelo Assimilacionista de Transição, ambos conduziam, de modo geral, à assimilação lingüística.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e colocadas em internatos² para serem catequizadas, para aprender o português e para aprender os costumes do não índio. Tal postura justifica-se na compreensão de que os costumes e crenças indígenas estavam na contramão dos valores da modernidade, portanto, necessitava-se civilizar e humanizar este indígena, sendo tal finalidade de competência da escola³. Para Maher (2006, p. 21), “[...] esse modelo se revelou ineficiente: a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos [...]”, ou seja, o grupo minoritário e que não domina a língua é vítima de uma situação que, na maioria dos casos, é responsável pelo insucesso escolar.

² De acordo com Grupioni (2006), nos internatos as crianças eram proibidas de se comunicarem em suas línguas, obrigadas a aprenderem o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios.

³ Esta escola localizava-se fora da aldeia e era administrada por missões religiosas e órgão do governo brasileiro.

Grupioni relata que ao chegar a suas comunidades, as crianças

[...] não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem, porque ela fora soterrada pelas práticas da escola monolíngüe; não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. Esse caminho foi trilhado por muitos indivíduos indígenas [...] (2006, p. 43-44).

A imposição da alfabetização em outra língua e a utilização de materiais didáticos escritos em língua diferente da língua materna dos índios fez com que os objetivos educacionais, inicialmente pensados para as comunidades indígenas, não atingissem os objetivos, pois era praticamente impossível alfabetizar os indígenas. De modo que os órgãos do governo e as missões religiosas recorreram ao Modelo Assimilacionista de Transição. Neste modelo,

[...] não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

O Modelo Assimilacionista de Transição consistia em ações do Estado, em conjunto com missões religiosas, que adotaram o ensino bilíngüe para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Os indígenas frequentavam uma escola na aldeia, aprendiam na língua materna, enquanto o português era ensinado gradativamente, até que a

língua materna pudesse ser totalmente abolida do currículo escolar e do cotidiano destas comunidades. Este modelo “[...] pode ser descrito como bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português [...]” (GRUPIONI, 2006, p.44).

À análise desses dois modelos de educação mostra que o Modelo Assimilacionista de Transição é tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão, porque pretendem substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Não há valorização da cultura e/ou da língua materna, que a partir da interiorização do português, é, gradativamente, excluída (MAHER, 2006).

É importante esclarecer que os modelos Assimilacionista de Submersão e o Assimilacionista de Transição estiveram presentes na primeira e na segunda fase da história da educação escolar indígena, sendo a primeira fase marcada pelo Modelo Assimilacionista de Submersão e a segunda pelo Modelo Assimilacionista de Transição.

Os professores, nestes dois modelos de educação escolar, foram, num primeiro momento (1549-1759), sacerdotes jesuítas (europeus) pertencentes à Companhia de Jesus, que faziam a “[...] defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras [...]” (HANSEN, 2001, p.21); depois, ao longo desta trajetória, professores não índios também estiveram à frente da educação escolar, sendo esta formação “[...] baseada nos clássicos antigos, voltadas a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus [...]” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p.3837).

De acordo com Maher (2006), o período de transição entre o Modelo Assimilacionista e o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico destinado a escolarização dos povos indígenas, conhecido como Paradigma Emancipatório, inicia-se na terceira fase e culmina na quarta fase da história da educação escolar indígena, sendo frequente nas escolas indígenas no Brasil, nas duas últimas décadas e traz importantes modificações no cenário da Educação Escolar

Indígena. É sob seus princípios que é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, que promoverá o bilinguismo aditivo, com respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Este modelo preconiza a incorporação de outra língua à língua materna, de modo que os indígenas não percam suas raízes culturais e históricas, aprimorando a capacidade de se utilizar a língua materna como garantia a instrução, ao longo de todo o processo de escolarização e não somente nas séries iniciais. A utilização deste modelo contou com apoio das comunidades e associações indígenas e de entidades civis, a partir da década de 1970.

Para Januário (2002):

Essa mudança de paradigma na solução entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias que até então se faziam presentes na educação ofertada as populações indígenas (2002, p. 49).

Na terceira fase, ocorrida no final da década de 1970, surgem as redes de contato, que se constituíam em organizações ou associações com representação nacional, tendo objetivos comuns entre os povos indígenas. Como resultado das reivindicações realizadas na terceira e quarta fase da história da educação escolar indígena, destacam-se as seguintes conquistas: a criação da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), União das Nações Indígenas (UNI) e a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ). A Igreja Católica mostrou-se atuante, criando em 1969 a Operação Anchieta (OPAN) e em 1972 o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que tinham como atribuições a prestação de serviço ao índio na área educacional. Além da Igreja Católica, registra-se a presença da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil na defesa das causas indígenas, por intermédio da criação do Conselho de Missão entre Índios (COMIN), em 1982. Por meio desta parceria, em várias regiões do país, surgiram diferentes experiências, mediante a construção de projetos alternativos de educação escolar.

Tais instituições, organizações e associações, voltadas para a defesa da causa indígena têm sido adotadas pelos povos indígenas na contemporaneidade, no intuito de discutir a valorização de suas vidas, nos aspectos educacionais, sociais, culturais e políticos.

A quarta fase, década de 1980, marcou-se, em diferentes regiões do país, pela realização de assembleias, encontros e reuniões, com o objetivo de formular propostas, contendo as aspirações dos povos indígenas e culminando na criação das organizações indígenas atuais.

Em abril de 1981, registra-se o primeiro grande encontro dos povos indígenas na capital paulista, chamado “Índios: Direitos Históricos” ou “I Encontro Indígena do Brasil”, tendo o apoio da Comissão Pró-Índio (CPI/SP, 1982). O encontro contou com a presença de 32 líderes indígenas, entre eles estavam os Guarani, Terena, Bakairi e Tapirapé, da região Centro-Oeste e os Kaingang, do Sul do Brasil.

Este encontro possibilitou uma série de debates relacionados à educação, saúde e demarcação de terras, temas fundamentais, que conferiram às discussões um espaço também de resistência para as comunidades indígenas (MEDEIROS; GITAHY, 2008). Nas plenárias realizadas ao final do evento, a educação escolar para os povos indígenas recebeu menção especial por parte de vários líderes, com especial destaque para a urgência em se promover a implantação de um sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena.

Outra preocupação com a questão escolar foi registrada em 1985, em reunião ocorrida na Aldeia Kiriri, na Bahia, com a participação dos povos Tuxá, Pankararé, Kiriri, e Pataxó Hã-Hã-Hãe. “Nesta reunião as lideranças apresentaram entre outras denúncias as condições precárias da educação a eles oferecida pela FUNAI” (CEDI, 1987, p.249).

Nestes eventos, os povos indígenas se posicionavam contra a presença de professores não-índios e exigiam que a docência nas aldeias fosse exercida pelos filhos das comunidades. O relatório da Coordenação do Movimento Indígena em 1984 traz o seguinte registro:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo Brasileiro nos dê condições para freqüentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular (FERREIRA, 2001, p. 99).

Passados três anos do I Encontro Indígena do Brasil, as lideranças indígenas se reencontram em Brasília, no II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas, com a presença de 300 índios, representando 170 sociedades indígenas. Neste conclave, a pauta principal relacionava-se à mudança do presidente da FUNAI.

Em 1985, as lideranças indígenas sul-mato-grossense das etnias Guarani, Terena e Kadiwéu, posicionaram-se face aos debates, através da II Assembléia Indígena de Mato Grosso do Sul, tendo como tema central a Constituinte. Nesta Assembléia, formaram-se grupos de trabalho que elaboraram propostas e um relatório, sintetizando as aspirações dos povos indígenas.

Não somente no Brasil, mas em toda a América Latina os povos indígenas lutam por seus direitos. Etnias que pareciam estar em extinção apresentam-se e exigem maior respeito à sua cultura, seus valores éticos, sua língua e costumes. É assim na Bolívia com os Aymaras, Quéchas e Guarani; no Equador com os Kichwa; no Chile com os Mapuche; na Colômbia com os Urus e na Guatemala com os Mayas. Enfim, é uma tendência inexorável.

No Brasil, segundo Maher (2006, p.16) “[...] são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes [...]” exigindo o seu espaço no Estado-Nação, não só no que diz respeito a terra, mas também na valorização de sua cultura e no desenvolvimento de processos de aprendizagem, sendo mais facilmente alcançados se forem mediados por professores indígenas.

Ao contextualizar esses momentos e movimentos de lutas e conquistas indígenas, objetivou-se compreender os elementos legais fundamentais para a garantia da formação de professores indígenas, os quais estão, ou deveriam

estar, expressos na política nacional, com vistas ao entendimento da situação da oferta dessa formação na contemporaneidade, a qual constitui-se, ainda no século XXI, um desafio a ser vencido. Para tanto, faz-se necessário abordar tais questões por intermédio da análise das políticas públicas implementadas a partir da década de 1980, explicitando o percurso histórico, que caracteriza a formação de professores indígenas na sociedade brasileira.

Com o interesse e as preocupações voltados para o processo de formação de professores indígenas, e mediante o conhecimento sobre aquelas organizações, surgidas durante o período militar, na década de 1970, torna-se oportuno investigar os encaminhamentos realizados por elas. Para compreender de que forma a mobilização das comunidades indígenas e de seus professores contribuiu na garantia de uma formação de professores indígenas em nível superior.

A articulação entre as lideranças e representantes dos povos indígenas de todo o Brasil, pautou-se principalmente na procura por soluções coletivas para problemas comuns – o respeito pela diversidade linguística e cultural, a defesa de territórios, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados, inclusive a formação de professores indígenas.

Para Tassinari e Gobbi (2009) as transformações ocorridas na Educação Escolar Indígena no Brasil não decorreram da reformulação do ensino com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas sim das reivindicações resultantes dos movimentos ocorridos, como registramos anteriormente.

Essa luta coletiva, ocorrida na quarta fase da história da educação escolar indígena, pela garantia dos direitos encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988. A Constituição, fortemente influenciada pela mobilização de diversos setores da sociedade civil, rompeu com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista e inovou, ao reconhecer o direito dos povos indígenas de permanecerem para sempre índios, o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Mas, no período que antecede a 1988, de que forma os povos indígenas eram atendidos quanto à educação escolar? Havia normatizações específicas para tais escolas e para a formação dos professores indígenas?

Não. Não havia uma escola diferenciada para os povos indígenas e os professores não possuíam formação específica. Somente com a promulgação da Constituição, conforme registro acima, esses direitos passaram a ser assegurados. Lembrando, ainda, que a Constituição, e as Normatizações dela decorrentes, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 e outros documentos oficiais, asseguraram o direito à interculturalidade, à educação escolar bilíngüe e a reafirmação das identidades culturais dos povos indígenas, garantindo-lhes acesso aos saberes técnicos e científicos.

De acordo com o censo⁴ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (BRASIL, 2006), o número de Estudantes Indígenas no Brasil no período de 2002 a 2006 cresceu 48,7%. Em 2002, 117.171 freqüentavam escolas indígenas. Cerca de 60,5% encontravam-se matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, são 205.871 estudantes freqüentando, da Educação Infantil ao Ensino Médio, conforme tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Total de alunos indígenas matriculados: BRASIL 2006

Níveis / Modalidades	Total de alunos
Educação Infantil	20.281
Ensino Fundamental - 1º segmento	112.358
Ensino Fundamental - 2º segmento	39.430
Ensino Médio	11.466
Educação de Jovens e Adultos	20.766
Total	205.871

Fonte: MEC/INEP/DEED (BRASIL, 2008)

⁴ O censo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, para os períodos que compreendem 2007 e 2008, ainda não estão disponíveis para consulta. Apenas escolas e dirigentes escolares cadastrados no Ministério da Educação têm acesso a estes dados, que ainda não foram totalmente analisados pelas equipes do INEP e MEC.

As tabelas (2 e 3) apresentam o crescimento do número de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, podendo indicar, segundo o INEP, que a médio prazo, muitos estudantes poderão concluir o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2006).

Tabela 2 – Crescimento de matrículas: BRASIL – 2002 a 2006

Ensino Fundamental	Nº alunos		Crescimento da Matrícula
	2002	2006	
Primeiro Segmento (1 ^a . a 4. ^a)	82.918	105.453	+ 27,2 %
Primeiro Segmento (5 ^a . a 8. ^a)	16.148	28.767	+ 78,1 %
Total	99.066	134.220	+ 35,5 %
Relação (1 ^a . a 4. ^a) / (5 ^a . a 8. ^a)	5,13	3,67	

Fonte: SECAD/MEC (BRASIL, 2007)

Tabela 3 – Expansão do Ensino Médio: BRASIL – 2002 a 2006

	2002	2006	Taxa de Expansão
Nº escolas indígenas com Ensino Médio	18 escolas	99 escolas	+ 455 %
Nº de estudantes indígenas nestas escolas	1.187	7.900	+ 566 %

Fonte: SECAD/MEC (BRASIL, 2007)

O número de escolas que ofertam Ensino Médio, nas aldeias é reduzido, ainda que se registre um crescimento de 455%, de 2002 a 2006. Em geral, as escolas que ofertam Ensino Médio são localizadas fora das aldeias, na área urbana das cidades, dificultando aos jovens, ainda em fase de escolarização, o acesso a essas escolas. Quando têm acesso, diversos fatores interferem na aprendizagem, visto que a educação escolar não diferenciada contribui para a evasão escolar e, conseqüentemente, os impede de concluir os estudos e concorrer a uma vaga no Ensino Superior.

O crescimento do número de matrículas vincula-se a ampliação do acesso, a partir das políticas educacionais inclusivas, que contemplam a especificidade da educação escolar indígena.

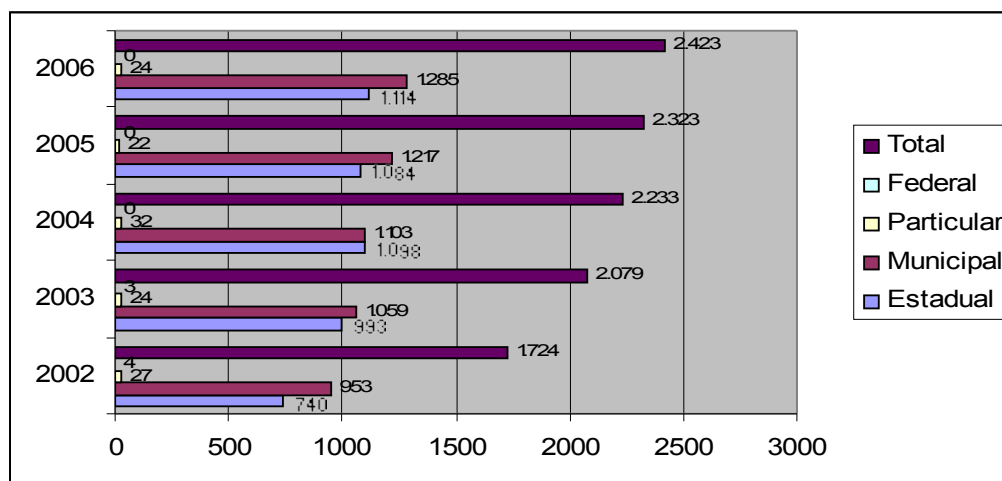
Tabela 4 – Matrículas em Escolas Indígenas: BRASIL – 2002 a 2008

Matrículas em Escolas Indígenas: Brasil – 2002 a 2008							
Nível/Modalidade de Ensino	Ano						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Educação Infantil	10.180	11.835	14.340	18.114	18.950	21.614	20.281
Ensino Fundamental – 1ª à 4ª séries	84.008	95.521	100.783	104.733	105.043	74.714	112.358
Ensino Fundamental – 5ª à 8ª séries	17.006	21.370	19.570	24.251	28.317	41.180	39.430
Ensino Médio	3.980	5.032	2.025	4.270	6.914	17.405	11.466
Educação de Jovens e Adultos	12.956	14.384	12.369	12.325	14.006	16.023	20.766
Total	128.130	148.142	149.087	163.693	173.230	208.205	205.871

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2008)

Em relação ao número de Escolas Indígenas no Brasil, houve uma expansão de 42%. Em 2002 havia 1724 escolas em funcionamento, enquanto que em 2008, aumentou para 2698. Estas se distribuem em 1229 Escolas Indígenas Estaduais, 1437 Escolas Indígenas Municipais e 32 Particulares, totalizando 2698 escolas.

Gráfico 1 - Crescimento de Escolas Indígenas, por Dependência Administrativa: Brasil - 2002 a 2006



Fonte: SECAD/MEC (BRASIL, 2007)

A construção de escolas nas aldeias foi primordial para o acesso dos estudantes indígenas, porque muitas aldeias estão distantes das cidades, fator que contribuía para a evasão escolar indígena, quer pelas dificuldades financeiras, quer por problemas e/ou dificuldades de adaptação, quer por questões de ordem pessoal, políticas⁵ e culturais.

A educação escolar, na percepção dos povos indígenas, além de ser um direito constitucional, deve ser pública e de qualidade, sendo uma forte estratégia na construção de seus projetos societários de futuro.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e entidades ligadas às comunidades indígenas tem buscado a educação escolar com qualidade nas aldeias. Investimentos em cursos especiais de Magistério Indígena e em nível superior, para formar indígenas professores, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, esse é o principal desafio da proposta de educação escolar e formação de professores indígenas no Brasil (BRASIL, 2007):

⁵ Os problemas políticos interferem na permanência dos estudantes indígenas, tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto na universidade. Em 2005, acadêmicos indígenas, aprovados no vestibular e matriculados no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Mundo Novo, não frequentaram as aulas e perderam suas vagas. O motivo que os levou a desistir do curso superior foi o medo e o receio de sofrerem algum tipo de atentado ou emboscada, devido a conflitos, ligados à ocupação de terras, entre fazendeiros da região e moradores da aldeia, que aconteciam em Japorã, município localizado a 18 km do município de Mundo Novo/MS.

a formação de professores indígenas em nível médio e em nível superior, principalmente, nas licenciaturas interculturais.

Com relação ao número de professores nas escolas das aldeias, de acordo com dados do Ministério da Educação, em 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas, onde lecionavam 3.998 professores (índios e não-índios), com um total de 93.037 estudantes. Os professores indígenas totalizavam 3.059, representando 76,5%. Os dados do Censo Escolar Indígena de 2008, divulgados pelo MEC⁶ em 2008 - apontam o crescimento do número de escolas e de estudantes indígenas no cenário nacional (conforme tabelas 3 e 4).

Em 2008, observa-se crescimento no número de escolas indígenas, são 2.698 escolas e 10.923 professores, desses 90% são indígenas, atendendo estudantes indígenas da Educação Básica, o que representa o avanço que esta modalidade de ensino vem atingindo e reforça a necessidade de que muito há a ser feito pelos povos indígenas.

A partir do estudo dos principais documentos oficiais que dão conformidade à política para a educação escolar indígena, bem como para a formação de professores indígenas, indica-se as proposições normativas para essa modalidade, elencando-se e analisando-se as disposições estabelecidas pelos mesmos. Procede-se, para tanto, a análise dos dispositivos contidos na Constituição Federal (1988), na Lei nº 9.394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei nº 10.172 de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas e na Resolução CNE/CEB nº 3/99, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

1.2 Da Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o direito à diferença

⁶ Outras informações sobre a [Educação Escolar Indígena](#) podem ser obtidas junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e pelo INEP, do Ministério da Educação.

Promulgada no ano de 1988, a Constituição Federal assegurou importantes dispositivos em favor dos povos indígenas. O reconhecimento dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e a explicitação do respeito à diferença cultural e linguística, bem como a obrigatória consulta aos interesses desses povos em caso de aproveitamento de recursos híbridos ou de exploração de minerais em suas terras, são conquistas significativas e que garantem a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas (GILBERTO, 2009).

Até antes da Constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção da integração, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional [...] A Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais [...] a velha prática da assimilação cedeu lugar a uma nova prática de convivência e respeito na diferença. Após quase cinco séculos de política integracionista e de intolerância frente à diversidade étnica, social e cultural própria das sociedades indígenas, estas têm reconhecido o direito de se perpetuarem como tal e de terem suas manifestações culturais protegidas e respeitadas (GRUPIONI, 2001a, p. 89).

Em relação à educação, o artigo 210, parágrafo 2º da Constituição Federal de 1988, determina que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil e promoveu a formação específica de professores indígenas, garantida no *caput* do referido artigo.

Faustino (2006) traz contribuição ímpar ao sinalizar que:

No Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngüe e intercultural, teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988, inspirada na constituição espanhola de 1976 – que havia integrado no texto

da lei seus diferentes grupos culturais –, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos (FAUSTINO, 2006, p.151-152)

O capítulo VIII da Constituição Federal (CF) de 1988, intitulado Dos Índios, em seus artigos 231 e 232 e respectivos parágrafos, delineou as bases políticas em que devem ser efetivadas as relações entre os diferentes povos indígenas e o Estado brasileiro.

Torna-se oportuno lembrar que a CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto à Assembléia Constituinte legítima coação, reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a continuidade e existência étnicas. Essas reivindicações, apoiadas por diferentes segmentos da sociedade brasileira, articulados ou não, “[...] através de organizações não-governamentais e associações científicas. Antropólogos, juristas religiosos e indigenistas participaram ativamente deste processo [...]” (SANTOS, 1989, p.87). Assim, o artigo 231 da CF, explicitou, pela primeira vez, “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”, rompendo com a tradição integracionista da legislação brasileira, que procurava incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do texto constitucional, os índios deixaram de ser considerados uma espécie que caminhava à extinção e passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de permanecerem índios. Entretanto, para cumprir esse artigo era necessária a elaboração de um conjunto de medidas jurídicas capazes de garantir a implantação das mudanças no atendimento aos alunos indígenas e a garantir educação escolar indígena específica e diferenciada.

A primeira medida de impacto para garantir o disposto no *caput* do artigo 210 da CF surgiu com o Decreto Federal nº 26/91 que, em seu artigo 1º, diz: “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as

ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Através deste Decreto, as políticas e ações da educação passam a ser coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal que, após receber esta atribuição, criou o Comitê de Educação Escolar Indígena (CEEI) para encaminhar a reforma.

Na sequência, os Ministérios da Justiça e da Educação publicaram, em abril de 1991, a Portaria Interministerial nº 559/91, enfocando os princípios e objetivos para a regulamentação das “Escolas Indígenas”, ou seja, o reconhecimento da diversidade cultural; a manutenção e o respeito à língua materna; a participação dos povos indígenas nas decisões a respeito das práticas educativas; a produção de material didático adequado; a proposição de currículos que atendam suas especificidades e a utilização de calendário escolar, metodologia e avaliação, específicos e adequados à realidade sócio-cultural de cada aldeia. Essas medidas traziam em seu bojo a determinação de que para a operacionalização, seriam necessários professores indígenas que atuavam nas escolas localizadas nas aldeias (GILBERTO, 2009).

Além desta definição, o documento estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena – NEIs – nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional, com representação de entidades indígenas, definindo como prioridade a formação continuada de professores indígenas e de pessoal técnico para atuar nesta área.

A Portaria nº 559/1991, embora não mais atribuísse à educação escolar integrar os povos indígenas à comunhão nacional, também não lhes garantiu autonomia, conforme explicita Ferreira.

[...] a legislação não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena. Isso significa que os índios não tiveram assegurado, mais uma vez, o direito de definir, conforme eles queriam, as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade (FERREIRA, 2001, p.85).

A formação do professor indígena inclui uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Entretanto, existem aspectos a discutir, especialmente no que diz respeito à formação, pois da mesma forma que as

conquistas no campo da educação escolar indígena não foram suficientes para esclarecer sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada e a formação do professor indígena, que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira (GILBERTO, 2009).

De acordo com D'Angelis e Veiga,

[...] tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena (1997, p.34).

Em 1993, o MEC, através Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de estabelecer parâmetros para a atuação dos diferentes agentes governamentais envolvidos com a educação escolar indígena, publicou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Esse documento era a referência básica aos planos operacionais de Estados e Municípios, pois, segundo Hingel, Ministro da Educação

O MEC é a cabeça pensante do sistema educacional. O executor tem de estar nos Estados e municípios, e é aí que se deverá fazer Educação, de acordo com a realidade local. Assim poderemos tanto promover ciência e pesquisa como atender às populações marginalizadas (HINGEL, 1993 apud FARIA, 2002, p.8).

Esta diretriz foi o “primeiro documento específico sobre a educação escolar indígena” (FAUSTINO, 2006) e, portanto, relata ainda os principais objetivos da escola indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sistematizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas (BRASIL, 1994, p. 178).

O documento norteia a organização do currículo para a educação escolar indígena e reafirma a importância da escola indígena ser diferenciada, quando preconiza que as áreas de conhecimento obrigatórias (Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências) devem ser adaptadas à realidade indígena.

A partir desta *Diretriz* do MEC, os Núcleos de Educação Indígena criados nos Estados onde existem populações indígenas, fizeram a adaptação de seus princípios à legislação estadual e deram início ao levantamento de dados sobre as escolas, à formação dos professores e elaboração de materiais didáticos específicos (FAUSTINO, 2006, p.154).

No ano de 1996, através do Decreto nº 1904/96, os direitos indígenas foram inseridos no Programa Nacional de Direitos Humanos e, neste mesmo ano, a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas do Brasil foram garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando o reconhecimento da pluralidade sócio-cultural e a autonomia nos processos educativos, inserindo a educação escolar indígena no sistema público de ensino (GRUPIONI, 2003a).

A LDB contempla aos povos indígenas a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação das identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, além do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas (NEVES, 2008).

Por fim, reafirmamos o dito no início deste tópico: os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988 oportunizaram que a escola indígena se constituísse em um instrumento de valorização das línguas, saberes e tradições indígenas, rompendo com a tradição histórica da imposição dos valores culturais da sociedade dominante.

1.3 Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) traz nos artigos 78 e 79 os ditames constitucionais a respeito da educação escolar indígena:

Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas.

E, para que isso ocorra, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino na elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa. A participação das comunidades indígenas na formulação desses programas é fundamental, para desenvolver currículos específicos, que contemplem conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades. Essas determinações deixam “Com tais determinações, a LDB deixa (...) claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.” (GRUPIONI, 2004, p.49).

O artigo 79 prevê o apoio técnico e financeiro da União:

Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa

§ 1º - Os programas serão planejados com a audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas, a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Ao estabelecer que compete à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades, a LDB determina que sejam criados programas de formação de

pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas. Já o artigo 26 da referida Lei, assegura para todas as Instituições de Ensino pertencentes aos sistemas de ensino, que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Como explicitado, faz-se necessário que os profissionais inseridos no contexto das escolas indígenas compreendem a organização social, a cultura e a economia, ou seja, a elaboração dos currículos vincula-se a incorporação de valores.

De acordo com Monte (1993), o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e a longo prazo. Deste modo, entende-se que o currículo não é estabelecido *a priori*, mas é pensado e refletido durante todo o processo pedagógico. Tal concepção de currículo é um importante passo na construção e reconstrução de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

Não obstante, a tarefa de formular um currículo que contemple toda gama de seus próprios conhecimentos e conhecimento relevante a outras culturas, compete não somente aos professores indígenas e suas comunidades, mas também às Secretarias de Educação, responsáveis por tais atribuições.

Dentro desta realidade, nota-se a necessidade em regularizar estas Instituições de Ensino, para que possam elaborar currículos, regimentos, propostas pedagógicas, calendários, conteúdos programáticos e materiais pedagógicos condizentes às particularidades étnico-culturais de cada povo indígena.

1.4 Referenciais para a formação de professores indígenas

Dois anos após a aprovação da LDB, o MEC, com o objetivo de criar mecanismos que viessem ao encontro das políticas de formação de professores

indígenas, em âmbito nacional, instaura um grupo de estudo formado por professores indígenas, consultores, professores universitários, pareceristas, técnicos de Secretarias de Educação, para elaborar um documento norteador para a formação específica de professores indígenas (MINDLIN, 2003).

Este grupo, coordenado pelos professores Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte, finalizou os estudos em 2002, que resultaram nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. De acordo com Mindlin:

Os referenciais para a formação de professores completam e pressupõem o funcionamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – SEF/MEC, 1998. Enquanto o RCNEI se ocupa de princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os referenciais marcam caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, o que devem aprender em curto espaço de tempo, diretrizes inexistentes até alguns anos atrás, indispensáveis para consolidar um sistema de ensino-aprendizagem conduzido pelos povos indígenas, e que agora é reivindicação sua, não uma imposição da sociedade (MINDLIN, 2003, p.149).

O MEC, na continuidade da política para a educação escolar indígena, enviou a todas as escolas indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998).

Segundo Faustino, era um

[...] documento denso, com 339 páginas, que amplia os dispositivos das *Diretrizes* de 1993 (BRASIL, 1993) e faz constar as orientações pedagógicas e curriculares gerais e das diversas áreas do conhecimento – Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que deverão compor os conteúdos das escolas indígenas. Uma importante característica deste documento é a preocupação com a participação indígena. Em diversos momentos constam falas, experiências e opiniões de professores ou lideranças indígenas de Norte a Sul – muito mais do Norte e do Centro Oeste que do Sul - do país (FAUSTINO, 2006, p.155).

Nascimento (2004) relata que, nos trabalhos da Comissão do MEC, responsável pela elaboração do RCNEI, não houve a participação de um pedagogo. A falta deste profissional se reflete de forma negativa, pois na elaboração do Referencial, nota-se a ausência de

[...] eixos norteadores que possam ser assimilados por todos os conteúdos (mesmo que se respeite a natureza de seus objetos de estudos), bem como de atitudes metodológicas coerentes com as novas concepções de cultura escolar (NASCIMENTO, 2004, p.161).

O RCNEI não delimitou a questão de formação de professores indígenas, mas deu uma atenção especial a introdução dos Temas Transversais que aparecem em primeiro lugar na descrição das áreas do conhecimento. Entre os Temas Transversais, figura a Ética⁷, definida como:

A maneira, o jeito de agir, de se comportar, do indivíduo frente ao outro, sem prejudicar a si mesmo e ao seu próximo. Ética tem a ver com o amor, com a solidariedade, o respeito, a justiça. Sempre que alguém se perguntar sobre os efeitos de sua conduta no outro, estará diante de uma questão ética [...] (BRASIL, 1998, p. 101)

De acordo com a definição acima, qual seria, então, para o Referencial, o significado da palavra “cultura indígena”, tendo em vista a definição que o mesmo dá a palavra Ética?

Levando em conta que a educação escolar indígena deve ser intercultural, específica, diferenciada e respeitadora da diversidade cultural, como pode um documento ter se apropriado e reproduzido um conceito ocidental

⁷ Os estudos presentes no livro ética, organizado por Aduino Novaes (2005), mostram que estes conceitos têm sua origem na Grécia Antiga, tendo sido formulado para tratar da felicidade, da justiça, de princípios de conduta, de ordem, da administração, dos desejos que compõem o sistema moral de uma sociedade. A partir daí, o conceito tornou-se objeto de amplas discussões entre importantes pensadores ocidentais e passou por diversas mudanças, mas conserva sua característica fundamental que é a de introduzir um princípio unificador de moral em substituição às variadas “crendices” que podem levar a transgressões dos direitos civis.

prescrito ao currículo por um psicólogo⁸ espanhol construtivista, cuja ideia central formulada para a área dos Temas Transversais é a educação moral e cívica?

Nas palavras de Faustino (2006):

Este fato é um indicador de que o documento mais importante da política para a educação escolar indígena – O RCNEI – atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC para responder a ‘agenda reformista’ imposta pelos organismos internacionais (2006, p. 158).

De acordo com o Jornal Porantim⁹, (1998, p.3) surgiram algumas indagações dos professores indígenas, frente ao valor deste documento: “Terão eficácia os esforços e os enormes gastos no sentido de preparar mais um documento sobre o direito à educação escolar diferenciada”?

O RCNEI apresenta, com bastante propriedade, dois aspectos cruciais para a formação de professores indígenas. O primeiro, segundo Mindlin (2003), diz respeito à necessidade de “preparar professores indígenas para todas as complexas tarefas ora necessárias”. Desta forma, a autora salienta a necessidade de formação em serviço até a Educação Superior. Esta formação em serviço diz respeito à flexibilidade que as Instituições de Ensino devem ter na elaboração de cursos de formação de professores, tais como: currículo e calendários específicos, construídos em direção a uma educação intercultural e multilíngue. O segundo é criar, nas Secretarias de Educação, um setor específico, formado por uma equipe técnica, que venha a desempenhar ações concretas.

⁸ A organização do currículo por Temas Transversais foi uma das propostas de César Coll Salvador – psicólogo espanhol que coordenou a reforma do ensino na Espanha, chamada Renovação Pedagógica (nesta os Temas Transversais compreendem o ensino da educação moral e cívica), em 1990 –, cujo modelo construtivista inspirou mudanças na educação de diversos países. No Brasil César Coll atuou como consultor contratado pelo MEC nos anos de 1995 e 1996 sendo responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados em 1997. Neste documento propõe-se que as temáticas fundamentais para a inserção dos alunos na vida social sejam tratados transversalmente por meio de temas que devem ser incorporados às diferentes disciplinas (BRASIL, 1997). Os organizadores do RCNEI seguindo esta padronização, instituíram os Temas Transversais para a educação escolar indígena.

⁹ Jornal Porantim é uma publicação mensal do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), publicado desde 1979, órgão oficial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica.

Em relação ao perfil profissional pensando para a formação de professores indígenas, os autores do Referencial partem do quadro atual brasileiro, levantando dados sobre o quantitativo de escolas indígenas existentes, quantidades de professores divididos por gênero, bem como a formação destes professores. De posse destes dados e mediante as muitas opiniões colhidas pelos autores junto aos povos indígenas de diversas regiões do país, foi possível construir uma lista de requisitos para o perfil deste professor indígena a ser formado, incluindo, como exemplo, “[...] comprometidos com a comunidade, com a tradição e saberes do povo, que falem a língua, que sejam pesquisadores de seu mundo, que sejam criativos, críticos, que participem do cotidiano da aldeia, e muito mais [...]” (MINDLIN, 2003, p.150).

O RCNEI constitui-se em proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos nos princípios legais do direito à cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue, assegurando a interação e parceria. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Este Referencial está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias de Educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas. O documento divide-se em duas partes. Na primeira, "Para começo de conversa", estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda parte, "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas" apresenta-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade.

Tais medidas, isto é, para atender ao documento citado, podem ser concretizadas ações a partir de indicações de seis temas transversais (auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos;

terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física). A proposta desta parte do documento é uma integração entre conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena. Trata-se, assim, de um subsídio que amplia e esmiúça os princípios traçados no documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", de 1993. Por sua amplitude, é um documento complexo, sujeito a várias leituras e interpretações. A equipe responsável pela redação do documento, coordenada por membros do Comitê de Educação Indígena, buscou a construção de um texto minimamente consensual, num campo marcado pela pluralidade de ideias e concepções divergentes. Pretende-se que ele seja um subsídio para a discussão e implementação de políticas e práticas pedagógicas e curriculares em áreas indígenas.

Após a elaboração e divulgação do RCNEI, partiu-se para a questão da formação dos professores indígenas. Assim, no ano de 1999, outro documento do Conselho Nacional de Educação, o Parecer do CNE/CEB nº 14/99 trará as diretrizes que fundamentam Educação Escolar Indígena para formação de professores indígenas.

1.5 Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação: a capacitação em serviço dos professores indígenas

Instalado em 26 de fevereiro de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), é composto por duas Câmaras: a Câmara de Educação Superior (CES) e a Câmara de Educação Básica (CEB), cada qual com 12 membros nomeados pelo Presidente da República. São várias as competências do CNE, entre elas emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e questões relativas à aplicação da legislação educacional.

A CEB, após a promulgação da LDB, em 1996, preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre elas estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que constituem o resultado das discussões ocorridas na CEB e aprovadas em 14 de

setembro de 1999, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99. O Parecer, dividido em capítulos, apresenta a fundamentação da Educação Escolar Indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.

No Parecer, elaborado pelo conselheiro Kuno Paulo Rhoden, destaca-se a proposição da categoria “escola indígena”¹⁰, a formação do professor indígena, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Nas palavras de Januário (2004),

O fato de não haver um currículo fechado, pré-estabelecido para todo o curso, possibilita uma flexibilização curricular, ou seja, a proposta curricular pode ser pensada no decorrer do processo, pode ser atualizada, aproximada às necessidades dos cursistas (2004, p.46).

Tendo a Escola Indígena o direito de, juntamente com sua comunidade, construir o currículo para operacionalizar junto a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, o Parecer CNE/CEB nº 14/99 relata que, para a educação escolar indígena ser realmente diferenciada, específica 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 através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (BRASIL, 1999, grifo nosso).

É consenso no referido Parecer que a formação de professores indígenas deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, porque parte substancial dos professores indígenas não possuía a formação completa no Ensino Fundamental.

¹⁰ Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como "Escola Indígena" o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas (Parecer CNE/CEB nº14/99).

Diz o Parecer:

A formação do professor-índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as “Escolas Indígenas”;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente;
- capacitação linguística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico de língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de estudos de cunho linguístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:
 - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
 - realizar levantamentos étnico-científicos;
 - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - realizar levantamento sócio-geográfico de sua comunidade.

(PARECER CNE/CEB nº 14/99)

É vital a prerrogativa de formação de professores indígenas, mas para que esta proposta se concretize de forma significativa, é preciso que os professores indígenas busquem caminhos para uma educação transformadora, sem que isso sacrifique a identidade étnica de seu povo.

1.6 Resolução CNE/CEB nº 3/99: formação específica para os professores indígenas

Publicada no Diário Oficial da União, de 17/11/1999, a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esta Resolução regulamentou importantes definições, para a criação de mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade e diferenciada.

A primeira relaciona-se a criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe a condição de escola com normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. Para efetivação desta prerrogativa, fez-se necessária a regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais de Educação.

A segunda definição dada pela Resolução CNE/CEB nº 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Nos artigos 6º e 8º estabeleceu-se que a “atividade docente na escola será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”, e que a formação desses professores deve ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

A Resolução estabelece que os cursos de formação de professores indígenas devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (artigo 7º), que possibilitem aos professores: a) construir currículos e programas escolares, b) produzir materiais didáticos próprios e c) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa.

Para que se garanta o que preconiza o artigo 7º, é necessária uma formação que leve esse professor a ser reflexivo e pesquisador, proporcionando-lhe sólida formação acadêmica, permitindo-lhe como integrante de sua própria cultura exercer esse papel. Além disso, o documento determina aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer critérios específicos para a criação e regulamentação dos cursos de formação de professores indígenas, com apoio técnico e financeiro da União, que deverá “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada”. Aos Estados compete, ainda, regularizar a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizar concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

Grupioni (2004) relata,

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e

financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (2004, p. 52-53).

Essa estrutura legal, elaborada a partir de lutas e demandas do movimento social, congregando lideranças indígenas, antropólogos, indigenistas, educadores, historiadores, organizações não-governamentais (ONGs) e órgãos governamentais, entretanto não é suficiente para garantir a concretização, isto é, as motivações que levaram à elaboração da Lei persistem, e o desafio presente é o de tornarmos real o aspecto legal, respondendo às demandas cotidianas formuladas nas trincheiras das salas de aula e apresentadas nas escolas das reservas, distribuídas no território nacional.

Para que a Política de Educação Escolar Indígena seja executada com especificidade e para que se implemente a escola indígena com pedagogia própria, é de fundamental importância o papel do professor, priorizando, nesse processo, sua formação inicial e continuada.

Nas aldeias a educação é transmitida pela oralidade, através dos idosos, que exercem um importante papel na transmissão das histórias e costumes antigos, das normas de conduta e das concepções de mundo. A criança indígena aprende os valores do que é ser etnicamente diferente e, ao mesmo tempo, adquire habilidades para enfrentar os desafios do mundo que a rodeia (PAREDES et al., 2006). Nesse processo, não resta dúvida, que cabe ao professor índio, membro de sua cultura, portanto, detentor desses processos de aprendizagem, desenvolver esta educação escolar indígena. É ele o agente intercultural que propiciará a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, já que não cabe a nenhuma instituição externa construir ou ditar normas sobre a natureza da escola diferenciada. Cabe sim, apresentar discussões teóricas sobre o processo educativo num contexto de reflexão com o professor indígena em processo de formação, seja ela inicial ou continuada.

Nóvoa (1995, p.17) vislumbra com competência essas funções outorgadas aos professores dentro dos projetos e finalidades sociais:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: **agentes culturais**, os professores são também, inevitavelmente, **agentes políticos** (destaque do autor).

A partir da publicação deste documento em diferentes estados da federação, iniciaram-se estudos para disciplinar a matéria, “[...] seja por meio de inclusão da educação escolar indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das assembleias legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos conselhos estaduais de educação [...]” (GRUPIONI, 2004, p.63).

Este é, portanto, o momento de reflexão que tem potencializado as oportunidades dos povos indígenas buscar uma escola, uma educação escolar e a formação de professores indígenas que atenda a seus interesses e aspirações de futuro.

1.7 A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01)

A LDB instituiu, no artigo 87, a “Década da Educação”, que teve início um ano após a sua publicação. Ficou estabelecido que a União encaminharia ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Em 9 de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo inteiro sobre a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. O Capítulo estabelece claramente a prioridade, afirmando que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. Diz o texto:

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2002b, p.31).

Referente a este preceito legal, o PNE detalha cinco objetivos e metas para essa modalidade de ensino: estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior. Além da meta 16, o PNE trata da formação de professores e profissionais indígenas nas metas de número 15, 17, 19 e 20. Vale aqui destacar a meta de número 16 do PNE:

Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

O PNE explicita em suas metas o reconhecimento do magistério indígena, a criação da categoria específica do magistério e a implementação de programas de formação continuada aos educadores indígenas. Este mesmo documento assegura a autonomia no referido projeto-pedagógico e nos recursos financeiros, porém, na parte administrativa, ainda não alcança as reais demandas. O PNE estabelece metas a curto e a longo prazo. Destaca-se o fato de que, passados quase nove anos desde sua aprovação, há uma distância entre o que está posto e o que realmente ocorre na prática, concernente aos objetivos educacionais estabelecidos no plano.

CAPÍTULO II

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Muitos são os desafios presentes na educação escolar indígena no Brasil e a formação de professores indígenas é um desses desafios, e é fundamental para a concretização de uma proposta de educação que contemple os direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil.

A análise dos aspectos legais que normatizam e orientam a formação de professores indígenas no Brasil constituem o eixo central deste capítulo e fundamenta-se numa perspectiva multicultural, a partir das contribuições dos diversos teóricos que abordam as especificidades da formação de professores indígenas.

Pretende-se discutir o proposto para a formação específica de professores indígenas nos documentos oficiais e analisar o perfil de professor ali proposto.

2.1 Bases legais para a formação de professores indígenas no Brasil

A partir da década de 1970, crescem os movimentos da sociedade civil organizada em prol dos direitos de diversos segmentos da população. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente os povos indígenas passaram a ter reconhecidos suas línguas, crenças, tradições, organizações sociais e o direito sobre as terras que ocupam, conforme descrito no artigo 231. Parte dos integrantes da militância em prol dos indígenas eram professores indígenas e também pesquisadores, como antropólogos, historiadores, educadores, que contribuíram com seus estudos para a luta pelos direitos dos povos indígenas e que foram incorporadas pelo Governo Federal e secretarias de educação nos estados com comunidades indígenas.

A garantia desses direitos trouxe em seu bojo o direito a uma escola diferenciada, pensada a partir dessas especificidades, e que teria como função social a referência as relações entre cultura, currículo e identidade, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais (NASCIMENTO, 2007).

Pensar esta nova escola para as comunidades indígenas, no entanto, sem estar embasada em uma legislação específica para este grupo, sustentada apenas pela perspectiva de uma pedagogia intercultural, implicou em um problema que pode ser encontrado nas escolas das aldeias até os dias atuais, que segundo Nascimento (2007), é a prática pedagógica tradicional, que não passou por um processo de desconstrução de práticas dogmáticas, ou seja, a escola do não-índio passa a ser traduzida para as comunidades indígenas.

Como pensar, então, a escola indígena diferenciada, sem a existência anterior de algum tipo de manual de orientação curricular para os indígenas? Não havia política pública voltada para este segmento. Para iniciar a regulamentação do disposto na Constituição Federal e também para iniciar a ação efetiva do governo brasileiro, em 1991 foi publicado o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade e competência para coordenar a educação escolar indígena, destinando aos sistemas de ensino estaduais a execução de tais ações. A partir deste Decreto, tem início a formulação de uma política nacional de educação escolar indígena, com foco principal na formação de professores indígenas, novos responsáveis pela gestão e docência das escolas localizadas em Terras Indígenas. Ainda em 1991, a Portaria Interministerial nº 559/91 definiu as ações do Ministério da Educação e as formas através das quais ele assumiria estas funções. Previu, ainda, a criação do Comitê de Educação Escolar indígena, em instância nacional (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Nos estados brasileiros com grande quantidade de grupamentos indígenas, as secretarias municipais e estaduais de educação discutiam e debatiam a educação escolar indígena, antecipando-se ao debate e à formulação de políticas específicas para a educação escolar indígena e, conseqüentemente, na formação de professores para essas escolas.

Em 1994, instituições de ensino da região amazônica publicaram o documento “Declaração de Princípios”, que se configurou em um documento norteador para as discussões acerca das escolas indígenas em todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu orientações e normas para toda a educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior e garantiu, no artigo 32, §3º, a especificidade da educação escolar indígena e o direito à língua materna, além de processos de aprendizagem diferenciados, previstos na Constituição Federal de 1988. Diz o parágrafo 3º: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

O artigo 78 dispõe sobre a atuação conjunta entre a União e demais instituições ligadas à questão indígena, garantindo, dessa forma, a oferta da educação escolar diferenciada e de acordo com as especificidades previstas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A partir desta prerrogativa, é determinado na lei o direito aos saberes tradicionais destas comunidades e ao ensino bilíngue, além do acesso aos saberes e conhecimentos das sociedades não-índias, partindo do pressuposto de que esta educação intercultural é a base para a preservação da memória e do conhecimento tradicional destes grupos.

Com relação ao oferecimento, manutenção e operacionalização destas escolas, o artigo 79 determina de que forma ocorrerá o apoio do Governo Federal e quais ações deveriam ser implementadas, para o efetivo oferecimento desta educação escolar indígena diferenciada, multicultural e bilíngue:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Este artigo reafirma o compromisso com a educação das comunidades indígenas e ainda garante o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além da continuidade da responsabilidade da União por esta educação, salvaguardando sua inclusão em outros Planos e programas de governo voltados para a área educacional e a permanência do direito do ensino da língua materna nas escolas das aldeias, além do direito à participação das comunidades indígenas na formulação de programas, ações e discussões sobre a formação de professores, currículos e materiais didáticos diferenciados, voltados para o atendimento das especificidades destas comunidades.

A Lei 9.394/96 significou um avanço na luta pela educação escolar indígena, pois, até aquele momento, só havia a garantia prevista na Constituição Federal e a responsabilidade pela educação das comunidades indígenas, sem nenhuma medida efetiva para gerir a operacionalização do ensino nas escolas das aldeias, tampouco a obrigatoriedade de que as comunidades seriam ouvidas e que poderiam participar desses processos.

Embora não se tenha registro de que todas as secretarias estaduais e municipais de educação conseguiram efetivar o que foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998; GRUPIONI, 2003b). Documento elaborado com a participação de técnicos do próprio Ministério, de pesquisadores, assessores e professores indígenas e não-índios de diversas partes do país, que trouxeram contribuições de experiências locais, acerca da educação escolar indígena. Foi o primeiro documento a trazer reflexões sobre “[...] multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação e comunidade educativa indígena, tendo como perspectiva [...] a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 8).

A garantia dos direitos na LDB e a construção deste Referencial refletiram alguns temas de grande importância para as escolas das comunidades indígenas, como currículo, formação especializada, princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, dentre outros. Estes documentos reafirmam o compromisso do Governo Federal com as comunidades e prevêem a obrigatoriedade de que sejam propostas alternativas para a formação de professores com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas, discutidas e planejadas a partir do envolvimento das comunidades indígenas onde essas escolas estão instaladas (GRUPIONI, 2003b).

O Referencial tem sido objeto de diversas críticas, mas é preciso ressaltar seu valor enquanto documento pioneiro ao atendimento da educação escolar indígena diferenciada, dividindo-se entre os marcos legais, históricos, políticos e antropológicos da construção desta escola diferenciada, contribuindo para a atuação dos gestores e a parte destinada à implementação das escolas, abordando a formação de professores, o contexto pedagógico e à prática pedagógica destes profissionais.

Esta segunda parte do documento procura orientar gestores e professores sobre os aspectos mais importantes desta educação diferenciada e, principalmente, alia esta proposta a outras implementadas pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, numa perspectiva de

unificação das ações propostas pelo MEC, apesar de prever o caráter diferenciado do atendimento às comunidades indígenas. O documento apresenta um diagnóstico sobre a situação da educação escolar indígena, enfatizando a ausência de formação de recursos humanos específicos para estas escolas, com especial destaque para a atuação de professores leigos, sem magistério, ou professores com habilitação para a docência, mas que não possuem formação específica para atuar nestas comunidades (GRUPIONI, 2003b).

O MEC entende que é sua responsabilidade financiar estas escolas, porque cabe apenas a ele o repassa os recursos. Quanto aos recursos humanos para atuar nas escolas indígenas, em 1998 o Ministério assumia a existência de um número reduzido de especialistas nas universidades desta área de conhecimento, fato que dificultava, consideravelmente, a oferta de cursos universitários específicos para a formação de novos professores para atuar nas escolas das aldeias e comprometia o disposto na LDB, ou seja, a oferta de material didático específico e diferenciado.

O documento reforça, ainda, a necessidade de que os profissionais que atuam nestas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar, ou seja, que sejam membros destas comunidades indígenas. Mas, para que isso ocorra, eram necessárias mudanças nas secretarias municipais de educação, sendo urgente “[...] instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho [...]” (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 42), desde a contratação dos professores, incluindo concursos públicos diferenciados, mas que garantissem a isonomia salarial destes profissionais.

Na prática, tal medida é extremamente difícil de ser aplicada, uma vez que a legislação sobre concursos públicos não contempla todas as especificidades, impedindo que o disposto nos documentos oficiais seja efetivamente aplicado.

Quanto às contratações, nem todos os representantes das comunidades indígenas possuem formação específica para o magistério e, no caso de contratações de professores indígenas de outras aldeias ou mesmo não-índios, as secretarias de educação tem insistido, pelo menos, para que o

professor que atue nestas comunidades seja falante da língua materna, pois a inexistência de tal prerrogativa dificultaria ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas das aldeias.

A contratação de professores indígenas tem outro empecilho: poucos são os representantes indígenas com formação específica para o magistério, sendo necessária a contratação de professores não-índios ou professor indígena de outra etnia, o que implica no não domínio destes da língua materna daqueles que não têm representante. As secretarias de educação entendem que a língua comum entre professor e aluno é fundamental na aprendizagem. É um problema para o qual se visualiza uma solução em longo prazo.

Uma inovação contemplada no RCNEI diz respeito ao perfil do professor que atuará nestas escolas, denominado de “professor-pesquisador”. Segundo o documento:

A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos que participam dela [...] Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural [...] Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade (BRASIL, 1998, p. 43).

É evidente a transferência de responsabilidades do poder público para o professor das escolas das aldeias¹¹. Assumindo que não existem cursos específicos de formação para atuar nestas escolas; que há escassez de recursos financeiros para investimento; que o número de pesquisadores sobre a educação escolar indígena é reduzido e que há pouca oferta de cursos para formação e/ou qualificação de recursos humanos – além das dificuldades para a contratação desses professores já citadas –, o documento impõe ao professor a tarefa de ser pesquisador desta realidade e ter um papel ativo na resolução dos problemas

¹¹ **Aldeia** é definida como uma pequena povoação de indígenas, onde vivem várias famílias (ascendentes e descendentes), geralmente entre 300 a 400 pessoas.

encontrados e vivenciados por seus alunos e parentes, na relação com a sociedade.

Se as secretarias de educação sequer conseguem formular políticas específicas eficazes para reduzir as disparidades na oferta da educação escolar indígena; se os recursos necessários para que ocorra como previsto na legislação são poucos ou inexistentes; se não possui, em seus quadros, um número significativo de técnicos e assessores para atuar diretamente na escola das aldeias, como poderia, o professor da escola, juntamente com seus alunos e membros da comunidade, conseguir minimizar os problemas encontrados?

Alguns desses professores não possuem formação específica, nem mesmo magistério. Outros tiveram acesso ao ensino superior, através da política de ação afirmativa, tendo acesso à universidade através da política de cotas, mas, mesmo assim, fizeram um curso superior regular, sem conteúdo específico voltado para o atendimento e a oferta de ensino nas escolas das aldeias, não estudando e/ou refletindo sobre a perspectiva bilíngue, multicultural, específica e diferenciada, que deve fundamentar o trabalho pedagógico.

A criação da categoria professor indígena e a exigência de pertencimento às aldeias onde funcionam as escolas – expressas no RCNEI – não se efetivaram, na prática, levando o Conselho Nacional de Educação a aprovar, em 1999, o Parecer nº 14/99, que traz as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena. Segundo o Parecer, para que a oferta da Educação Escolar Indígena seja algo realmente específica, “[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar [...]”. Sobre a formação destes profissionais, o referido Parecer determina que os professores “[...] deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.” (BRASIL, 1999).

Entre as orientações presentes no RCNEI, contempladas no referido Parecer, está a criação da categoria professor indígena, com garantias à profissionalização e a criação do plano de carreira que respeitasse as realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo e a atuação conjunta entre os três diferentes sistemas de ensino. Continuou expressa no

Parecer a necessidade de formação e capacitação de grupos indígenas, de modo que tenham condições e autonomia para “[...] poder traçar seus próprios destinos e defender seus direitos” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 10).

A prioridade estabelecida no RCNEI para os professores indígenas foi mantida, determinando a oferta de cursos para capacitação em serviço, com programas diferenciados de formação inicial e continuada para os professores indígenas, visando a sua titulação.

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 através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. Embora não haja nenhum levantamento exaustivo, estima-se que mais de 2.000 professores índios estejam atualmente trabalhando em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Em quase sua totalidade, estes professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disto, é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando a sua titulação. E esta formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no ensino fundamental (BRASIL, 1999).

Segundo Mindlin (2003), espera-se muito desses professores, ou seja, os Sistemas de Ensino definiram uma

[...] meta bastante alta, considerando que muitos desses professores são jovens, falam na melhor das hipóteses o português como segunda língua, tiveram pouca ou nenhuma escolaridade e, pouca experiência urbana. Espera-se também dos profissionais indígenas que tenham profundas raízes no mundo dos índios, o que nem sempre é verdade. As condições materiais, econômicas, ambientais, sociais, culturais, religiosas vividas pelos índios têm sofrido profundas transformações, e não é fácil para os índios ter consciência plena do que estão passando ou ter clareza quanto aos seus alvos na sociedade (p. 151).

A partir da leitura e análise do RCNEI e do Parecer 14/99, os professores das escolas das aldeias devem resolver conflitos, propor soluções para os enfrentamentos, além de suas funções básicas, como ensinar a língua materna, ensinar a língua portuguesa, e a adquirir conhecimento sobre um sistema educacional, do qual até pouco tempo era marginalizado (MINDLIN, 2003). Mas, se esse é o papel do professor, qual seria, então, o papel das secretarias de educação e de seus técnicos?

Uma das principais funções do RCNEI é atribuir aos professores indígenas a condição de analisar dois mundos diferentes, o ocidental e o étnico (MINDLIN, 2003) e, a partir dessa análise, definir o tipo de escola, o projeto pedagógico, currículo e o calendário, com a anuência da comunidade das aldeias, respeitando a opinião e anseios dos líderes, dos mais idosos, com os pais e com a participação de outros colegas. Se o grupo decidir pela participação de professores não-índios na educação a ser desenvolvida nas escolas das aldeias, assim ocorrerá. A opção por professores indígenas é um direito previsto na legislação, uma prioridade, mas não exclui a participação de outros professores.

A Resolução nº 03/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e definiu outras providências, como a organização e o funcionamento administrativo das escolas, os projetos pedagógicos, a formação e a capacitação dos professores e as atribuições das esferas de competência, ou seja, da União, dos Estados e Municípios. Essas atribuições fortalecem a oferta da educação escolar indígena, regularização do funcionamento destas escolas, a adequação do material didático, a disponibilização de recursos humanos para as escolas e a formação inicial e continuada desses professores. Ressalvada a competência da União na elaboração de diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena.

O artigo 6º determina a oferta de cursos para formação específica, a formação em serviço, concomitante com a escolarização, ainda que o próprio Ministério da Educação saiba da pequena quantidade de cursos específicos oferecidos no país e que, no entanto, estão muito distantes de atingir o número de professores que necessitam realizar estes cursos de formação.

Diz o artigo 7º:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Continua sob responsabilidade do professor, ainda que não tenha formação específica, atuar em suas escolas, juntamente com a comunidade, de modo a pesquisar, agir e refletir sobre os problemas e demais situações vivenciadas no âmbito das escolas.

Segundo a referida Resolução, artigo 8º, “[...] a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.” Segundo censo realizado pelo INEP, em 1999, o Censo Escolar Indígena apontou a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores, sendo 76,5% deles indígenas.

Tanto o Parecer nº 14/99 quanto a Resolução nº 03/99 tinham como prerrogativa definir, com maior clareza, as diretrizes para a política de educação escolar indígena e determinar as atribuições dos órgãos responsáveis pela oferta desta modalidade de educação. A partir da LDB, instrumento jurídico de maior poder na legislação educacional brasileira, novos direitos foram criados para as escolas nas comunidades indígenas e, posteriormente instituiu-se dispositivos legais para cumprimento desses direitos.

A aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) definiu as Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena, como modalidade de ensino. É importante destacar que o PNE registra as dificuldades existentes no tocante às responsabilidades entre a União, estados e municípios. Parte importante deste documento diz respeito às responsabilidades das Secretarias de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, contribuindo para a construção efetiva de programas de formação de professores de qualidade, que atendam às especificidades para a educação escolar indígena.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, ocorriam em iniciativas isoladas, realizados pelas comunidades indígenas, em parcerias com Organizações Não-Governamentais, FUNAI e Secretarias de Educação. Este fato é ratificado pelo Ministério da Educação que, ao iniciar as discussões sobre a educação escolar indígena, a partir da aprovação da LDB, encaminhou às Secretarias de Educação, propostas e programas alternativos, desenvolvidos em outros estados brasileiros, implantados para atender à demanda existente e não atendida pelo MEC.

O documento “Referenciais para a formação de professores indígenas” (BRASIL, 2002) constitui-se em um guia, para se pensar a formação de professores e as escolas indígenas. Segundo Nascimento e Vinha (2007), visam programas de formação de professores mais “[...] eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país” (2007, p. 10), ao encontro do previsto no RCNEI e parte do princípio de que serão, efetivamente, cumpridos junto às escolas que funcionam nas aldeias ou que atendem alunos indígenas (MINDLIN, 2003). O documento reafirma as atribuições pensadas para os professores das escolas indígenas e trouxe contribuições, pois, até a criação destes documentos, tanto as secretarias de educação quanto os educadores da rede estadual e municipal, em geral, não tinham familiaridade com a educação intercultural, nem conhecimentos específicos sobre os povos indígenas (MINDLIN, 2003).

Nesse sentido, tanto este documento, quanto o RCNEI e o Parecer 14/99 possibilitaram a criação, nas secretarias de educação, de conhecimentos, instâncias administrativas, equipe técnica e uma plataforma de trabalho efetiva para o funcionamento da educação escolar indígena, para que esta seja realizada da forma que está prevista nos documentos oficiais, obedecendo a legislação brasileira e respeitando seus princípios básicos.

As atribuições dos professores são amplamente descritas neste documento, pois, segundo Mindlin

[...] espera-se do professor uma compreensão e análise bastante acuradas da sociedade, do ensino e pedagogia, das instituições vigentes, um relacionamento estreito com a

comunidade, conhecimento da própria língua e cultura, criatividade, espírito crítico, reflexão sobre seus estudantes, com formas de despertar curiosidade e obter resultados, e muitas outras qualidades – modelos que todos gostaríamos de ser (2003, p. 150).

A formação de professores, norteada pelo Referencial, parte do princípio de que o professor que vai atuar nestas escolas seja um profundo conhecedor da realidade de sua comunidade, da língua e da cultura dos indígenas. Na prática, tais critérios não são exigidos em sua totalidade para lotar professores nas escolas das aldeias, pois nem sempre são escolhidos professores indígenas, existem poucos concursos específicos para os professores das aldeias e os que estão em condições ou possuem experiência na docência, não possuem formação mínima necessária para atuar nas escolas. O fundamento legal que regulamenta a oferta da educação escolar indígena prevê a capacitação dos professores não habilitados, mas muitas vezes esta qualificação não ocorre ou, quando é oferecida, não consegue, efetivamente, alcançar seus objetivos, pois são executadas por gestores que não têm domínio das especificidades que esta modalidade de ensino necessita.

Segundo Mindlin (2003), além desta formação específica para atuar nestas escolas, seja em nível médio ou superior, exige-se também que ele avalie continuamente sua atuação, para que não insira somente a visão ocidental adquirida em seu processo de formação docente, mas que, principalmente, respeite a forma de educação tradicional das sociedades indígenas, fortemente marcada pela oralidade, na transmissão de valores;

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 010/2002 teve como base a formação dos professores indígenas em nível superior, salvaguardando o direito destas comunidades ao acesso ao ensino superior, o direito à cidadania, respeitando o disposto no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), trazendo à discussão a integração entre o direito à diferença e especificidades destes povos ao discurso jurídico.

A partir deste Parecer, diversas instituições de ensino superior criaram propostas para oferecer a formação específica de professores indígenas para as escolas indígenas, dentre elas a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que criou o Normal Superior Indígena, objeto de análise no terceiro capítulo.

O Ministério da Educação editou, em 2002, diversos documentos que contemplaram as especificidades da educação escolar indígena e da formação de professores indígenas, como o Guia do Formador (BRASIL, 2002), referente ao Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena e o guia para compreensão do Mapa das Terras Indígenas, intitulado “Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?”. Tais documentos subsidiaram o trabalho dos professores indígenas e não-índios, com relação aos aspectos fundamentais da educação escolar indígena.

Em 2003, com a publicação do documento “Magistério Indígena Novo Tempo”, o MEC, numa tentativa conciliatória entre União, estados e municípios, na oferta da educação escolar indígena, reafirma a necessidade de que sejam criadas, de fato, condições para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas (GILBERTO, 2009).

No ano de 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem por objetivo “[...] contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (BRASIL, 2004). Dentre as principais ações da SECAD para a educação indígena, destacam-se:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro

séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.

3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.

4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

A SECAD contribui para a execução da política de formação de professores indígenas e para a oferta da educação escolar indígena e sua operacionalização junto às escolas nas aldeias, oferecendo cursos e materiais para a capacitação dos professores indígenas e não-índios que atuam nestas escolas, atuando como uma das instâncias que auxiliam na execução do disposto na legislação brasileira e documentos oficiais, e, também, atendendo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tem como premissa defender os direitos dos povos indígenas, principalmente a garantia de sua especificidade. O artigo 7º da Convenção 169/89 da OIT, que dispõe sobre os Povos Indígenas determina:

2 - A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

A questão do direito à educação diferenciada, o ensino bilíngue, os conteúdos baseados em sua história, tradições e o direito de criar suas próprias escolas, desde que obedecido o mínimo previsto na legislação brasileira, constituem avanços significativos para os povos indígenas.

Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração de Direito dos Povos Indígenas, documento com abrangência internacional, fundamentado nos direitos humanos dos povos indígenas, que reafirma os direitos individuais e coletivos, como os direitos culturais e de identidade, os direitos à educação, saúde e emprego, o direito à língua, muitos incluídos na legislação nacional.

2.2 Do professor que se tem ao professor que se deseja formar

Desde a colonização do Brasil, a educação oferecida aos povos indígenas fundamenta-se na premissa de que era necessário “[...] fazer a educação do índio [...]” (CAVALCANTE, 2003). Atualmente, não se discute mais se os povos indígenas precisam ou não de escolas, e sim, do tipo de escola que será oferecida a estas comunidades (CEREZER, 2005). A formação de professores indígenas, enquanto ação afirmativa se constitui também em condição indispensável para o oferecimento da educação escolar indígena, como prevista em todos os documentos oficiais, além de atender a dispositivos constitucionais e internacionais voltados para os povos indígenas.

Além da necessidade de obedecer à legislação específica vigente, a formação de professores indígenas, seja formação inicial, continuada ou em serviço, não pode dissociar-se da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica (PIMENTA, 1999).

Entre os cursos de formação de professores indígenas oferecidos pelas Universidades e outras Instituições, algumas iniciativas são consideradas pioneiras, como a oferecida pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e o projeto bilíngue da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). A partir destes projetos, diversos estados da federação iniciaram a discussão com seus gestores e professores, para elaborar propostas que viessem ao encontro de suas realidades e que contemplassem as exigências legais.

Para minimizar as disparidades existentes no Brasil, entre um estado e outro, no que se referia ao número de professores indígenas e não-indígenas, com ensino fundamental, com magistério, com nível superior e com escolaridade incompleta, colocou-se em prática ações voltadas para os cursos específicos de formação de professores indígenas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a capacitação em serviço e a formação continuada.

Segundo os Cadernos SECAD (HENRIQUES, 2007), a educação continuada é descrita como uma das possibilidades para a formação dos professores indígenas, além de permitir que se consiga cumprir a necessidade de favorecer a própria língua destas comunidades.

Para Cavalcante (2003), a formação de professores indígenas é extremamente complexa, à medida que traz consigo a exigência de pertencimento à realidade da aldeia e o conhecimento da língua materna, da cultura, bem como de saberes específicos e pedagógicos. Na prática, isso significa dotar o professor indígena pertencente aquela comunidade, com ou sem formação específica completa, de conhecimentos teóricos e práticos acerca da prática pedagógica.

Mas nem todos os cursos de formação de professores transcorrem normalmente. Dificuldades, inerentes a qualquer programa de formação de professores, como diferenças de etnias, geraram problemas de comunicação entre os professores e entre os alunos e entre os professores e os alunos. Em alguns casos, segundo Cavalcante (2003), há a necessidade de tradutores; em outros, os próprios alunos não conseguem se comunicar, nem com os professores, nem mesmo entre si.

Como pensar e colocar em prática a formação de professores indígenas prevista nos documentos oficiais, formar e capacitar o professor da aldeia, falante da etnia de sua comunidade, como professor-pesquisador, em meio a dificuldades básicas, como a comunicação entre professores e alunos, se não há cumprimento dos preceitos legais?

O Parecer do relator Gersem Luciano (BRASIL, 2007) indica que em alguns estados brasileiros, a qualidade dos cursos de formação de professores indígenas merece ser questionada. No entanto, mesmo com esse Parecer, os cursos que prevêm a formação inicial de professores indígenas no Magistério

Específico e Licenciaturas Interculturais, vem acontecendo. Vale ressaltar que essas ofertas estão vinculadas a Universidade, seja na área de ensino, de pesquisa e de extensão nas comunidades indígenas, ou seja, há um trabalho anterior de conhecimento dos profissionais destas instituições, em parceria com estas comunidades, o que possibilita que estes cursos sejam criados e oferecidos.

O reconhecimento profissional dos professores que participam destas Licenciaturas específicas e do Magistério ainda depende de uma série de mudanças, como a flexibilização das formas de contrato destes docentes, com garantia de direitos trabalhistas, de acordo com os direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas (BRASIL, 2007).

A efetiva formação do professor falante da língua materna de sua aldeia, com domínio do português como segunda língua, com formação pedagógica para atuar na docência e formação de professor-pesquisador, enquanto sujeito transformador de sua realidade enfrenta desencontros, que impedem o cumprimento de tudo que está proposto na lei.

De um lado, temos um número expressivo de professores leigos, com Ensino Fundamental incompleto, ou sem curso específico de Magistério, ou sem formação em nível superior, atuando nestas escolas. São falantes da língua materna das aldeias onde as escolas estão localizadas, recebem treinamentos e capacitações para realizarem as adequações necessárias ao funcionamento da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, mas, ainda assim, encontram dificuldades básicas para operacionalizar todas as ações que lhe são atribuídas.

Entre elas, destaca-se a ausência de uma regulamentação das contratações desses professores, a inexistência de um concurso público específico, escassez de recursos financeiros para investimento nas escolas e na formação docente, dificuldades de entendimento do português, dificuldades para incorporar todo o embasamento teórico necessário para sua prática pedagógica, visto que não possuem formação adequada, além de problemas inerentes a estes professores e que dizem respeito diretamente aos gestores das secretarias de educação, que muitas vezes não oferecem cursos específicos aos professores

indígenas, ou seja, uma mesma capacitação é destinada a todos os professores, índios e não-índios, além da oferta esporádica destes treinamentos.

Se uma das principais metas dos documentos oficiais é a formação de um profissional, cujo perfil não seja um modelo “homogeneizante” de professor das escolas indígenas (MINDLIN, 2004), não se pode oferecer capacitação em serviço e formação continuada do mesmo modo, para todos os docentes, índios e não-índios. Mesmo entre professores indígenas, é necessário garantir o direito à especificidade de formação, de acordo com sua etnia. Da mesma forma, é necessário investir recursos nesta formação, ampliar a oferta de cursos de capacitação e treinamentos específicos, visando atingir o perfil previsto para os professores que atuarão nas escolas indígenas. Esses entraves ocorrem devido a dificuldades enfrentadas pelos gestores das secretarias estaduais e municipais de educação para operacionalizar esta formação específica, pois são problemas que ultrapassam os limites das escolas das aldeias.

Algumas dessas dificuldades vinculam-se ao sistema de ensino, que não respeita e não cumpre os direitos indígenas, a inexistência de recursos financeiros e técnicos para o desenvolvimento da educação escolar indígena e, conseqüentemente, da formação de professores e os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e da Merenda Escolar são considerados insuficientes ou simplesmente não são destinados às escolas das aldeias (BRASIL, 2007).

Acima de tudo, a formação de um professor índio e o cumprimento de suas obrigações junto às escolas das aldeias, depende da resolução de questões básicas, como garantia da oferta de programas de formação inicial e continuada desses professores, garantias de contratação em concurso público dos educadores possuidores dos conhecimentos e saberes tradicionais que ainda não possuem a formação específica, além da criação de mais cursos superiores específicos para indígenas.

O perfil do professor índio que atuará nas escolas das aldeias indígenas é muito amplo, precisam ser consideradas pessoas heróicas, como diz Mindlin (2003), pois parte-se do pressuposto de que este professor deva ser o

interlocutor entre a comunidade, a sociedade e a escola, que deva ser o professor-pesquisador, aquele que vai identificar os problemas enfrentados pelo grupo e propor respostas a todos os problemas gerados pela interação com a sociedade nacional (BRASIL, 1998).

Relembrando, se nem mesmo as secretarias de educação conseguem formular, dentro de seus quadros, políticas eficazes para reduzir as disparidades na oferta da educação escolar indígena e na formação de novos quadros, não destinam os recursos necessários para que a formação de professores ocorra como previsto na legislação e não possui, em seus quadros, um número significativo de técnicos e assessores para atuar diretamente na escola das aldeias, na formação e capacitação destes profissionais, como pode, então, o professor índio, fazê-lo sozinho?

É sabido que especialistas têm discutido a formação de professores indígenas no Brasil e têm sido os principais articuladores das propostas, com contribuições utilizadas nos documentos oficiais do MEC, orientando as principais discussões sobre a educação escolar indígena e sobre a formação de professores indígenas (MONTE, 2000; GRUPIONI, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2006; MELIÁ, 2000; MINDLIN, 2003; NASCIMENTO, 2007).

Sendo assim, mesmo com a escassez de materiais produzidos atualmente no Brasil e com todas as dificuldades inerentes a este processo de formação, parece que se pensa numa formação de professores indígenas completamente dissociada deste contexto, como se o professor sozinho fosse capaz de ultrapassar todas as barreiras que existem na operacionalização da educação escolar indígena.

O professor índio dificilmente conseguirá sozinho romper com o peso e a tradição secular da desigualdade entre os povos. Ele precisa, sim, ter clareza da importância de seu papel como agente em condições de transformar a realidade à sua volta. Para isso, precisa ser crítico e consciente de sua responsabilidade social, independente de sua função enquanto professor.

CAPÍTULO III

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DA UEMS

Desde sua criação, em 1993, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) esteve voltada para atender o oferecimento da educação sistemática em nível superior. Durante sua trajetória, a UEMS criou cursos de graduação e especialização *lato sensu*, para o atendimento das demandas do Estado de Mato Grosso do Sul, principalmente na formação de professores, através dos cursos de licenciatura; enquanto os cursos de bacharelado, criados para a formação de recursos humanos, visavam outras áreas de desenvolvimento da região.

A partir dos levantamentos de demanda – ferramenta importante para elaboração e implantação de cursos novos. Porque registram a necessidade de oferta de um curso específico – foi criado, em 2002, o Curso Normal Superior Indígena¹² – Habilitação em Educação Infantil e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da Resolução CEPE-UEMS Nº 332, de 19 de dezembro de 2002, para a formação de professores indígenas.

O acesso aos registros da história da criação do Curso Normal Superior Indígena ocorreu através do levantamento, e posterior análise, da historiografia e de documentos oficiais; também pela análise de entrevistas com as principais responsáveis pela implantação e suspensão da oferta do Curso Normal Superior Indígena.

Apresentaremos, neste capítulo a implantação do Curso Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – e analisaremos as causas do cancelamento da oferta e encerramento deste curso na Unidade Universitária de Amambai.

¹² É importante salientarmos que não se tratou especificamente de um Curso e sim de um Projeto de Curso, denominado Normal Superior Indígena.

3.1 Entreabrindo portas: Curso Normal Superior Indígena

Nosso objetivo, neste momento, é analisar a experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que aponta para a democratização do acesso (inclusão de pessoas) e inclusão de saberes no ensino superior, a partir de demandas e da articulação com movimentos sociais. A ideia é discutir como a Universidade se articulou com os movimentos sociais para a concretização dessa experiência e em que medida essa rede de relações produziu novas formas de conhecimento. A experiência em análise é o Projeto do Curso Normal Superior Indígena¹³, destinado à formação de professores indígenas e oferecido pela UEMS no período 2001-2006. Busca-se os motivos que levaram a Instituição de Educação Superior a não continuidade do Curso.

Como apresentado no primeiro capítulo, no Brasil, diversos movimentos sociais surgiram durante a década de 1970, como base em demandas referentes à reprodução social e às condições de vida, caracterizando-se por seu caráter local e regional e por uma identidade de resistência.

Estes movimentos possibilitaram pensar que o sujeito está presente em todos os lugares, em que se revela a vontade de ser, ao mesmo tempo, memória e projeto, cultura e atividade. Para Touraine (1997),

A idéia do sujeito não pode ser separada da idéia do ator social. O ator, individual ou coletivo age para fazer penetrar a racionalização e a subjetivação em uma rede de papéis sociais que tende a se organizar segundo a lógica da integração do sistema e do reforço do controle que ele exerce sobre os atores [...] (TOURAINÉ, 1997, p.303).

Organizando-se em torno da ideia da defesa da democracia na diversidade, alguns movimentos sociais têm articulado redes de atores públicos e privados para enfrentar e resolver problemas sociais. Algumas dessas experiências estão focadas no acesso à educação superior e este trabalho

¹³ Este estudo se propôs a analisar o projeto do Curso Normal Superior Indígena, no entanto, foram realizadas entrevistas com egressos, professores, coordenadores, que não foram contempladas neste estudo, mas que serão utilizadas posteriormente, em futuras análises.

pretende torná-las como foco, a partir da análise da experiência da UEMS com o Curso Normal Superior Indígena.

Concordamos com Castells (1999), quando diz que estes movimentos sociais foram criados

[...] por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo oposta a esses últimos [...] (CASTELLS, 1999, p.24-26).

É neste contexto que será apresentada a experiência de formação de professores indígenas desenvolvida pela UEMS. Cumpre ressaltar, em um primeiro momento, o atendimento do governo do Estado às reivindicações dos movimentos de professores indígenas, que exigiam a formação específica em magistério. Este atendimento ocorreu através do Projeto Ára Verá (1999), concebido como um projeto coletivo, diferenciado, de formação de professores indígenas para o Magistério de Ensino Médio, com currículo e metodologias baseados na realidade dos povos indígenas, tornando-se um Programa de Governo que até a presente data (2010), é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), envolvendo várias instituições.

Até o ano de 2001, a formação do professor indígena no Estado de Mato Grosso do Sul era realizada em nível de magistério, Ensino Médio, ora nos regimes regulares (os alunos indígenas se inserem individualmente nos cursos de formação oferecidos pelo sistema regular de ensino), ora através do Curso de Magistério Indígena “Ára Verá”, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação.

Esses professores indígenas que, após concluírem o Magistério Ára Verá, atuavam em escolas indígenas solicitaram a uma das pesquisadoras da questão indígena na UEMS, professora Onilda Sanches Nincão, responsável pelo Núcleo de Pesquisas Indígenas, que reivindicasse junto a UEMS a criação de um curso de formação de professores indígenas, em nível superior.

Mediante esta reivindicação, e levando em consideração as normatizações específicas existentes (Parecer CNE/CEB nº 14/99, Resolução

CNE/CEB nº 03/99, entre outras), a UEMS compromete-se no sentido de pensar a formação do professor indígena como agente intra-social de escolarização, o que possibilitará que este processo seja realmente intercultural, bi(multi)língua, específico e diferenciado.

3.1.1 O Projeto do Curso Normal Superior Indígena

A professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Pró-Reitora de Ensino da UEMS, no período de outubro/2000 a maio/2005, em entrevista concedida em julho/2009, esclarece que o processo de criação do Curso Normal Superior Indígena

[...]deu-se em virtude de pressão externa dos representantes indígenas Terena que tinham como principal interlocutora na UEMS a Prof^a Onilda Nincão então pesquisadora da questão indígena. Foram realizadas reuniões entre a Prof^a Onilda e os indígenas, das quais a referida professora trouxe a primeira proposta de curso que levada aos Conselhos Superiores foi discutido o assunto, não havendo resistências, até porque o assunto era novo na UEMS e no Brasil, foi aprovada a proposta e o curso oferecido na Unidade de Aquidauana com 40 vagas para os Terena. Um ano após, iniciou-se as discussões com os Guarani que também reivindicavam o curso. Para ofertar aos guarani foram realizadas várias reuniões com lideranças e professores guarani da região de Amambai. A Prof^a Onilda juntamente com outro(a)s docentes interessados na questão indígena, participaram das reuniões, fizeram adequações no projeto original e em seguida os Conselhos aprovaram a oferta naquela unidade.

Considerando o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº03 de 10 de novembro de 1999, que determina que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica, e ainda, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Nacional Indígena de 1999, que especifica que esta formação deve ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, em nível superior, isto é, no âmbito das universidades, a UEMS, por intermédio da professora Onilda Sanches Nincão, elaborou, em 2001, o projeto para uma turma específica de professores indígenas, com formação em nível médio. Este projeto foi possível por não existir, até aquele momento, uma normatização para oferta de cursos superiores para professores indígenas.

Em 07/10/2002, a Portaria PROE/UEMS Nº 014, instituiu uma Comissão¹⁴, composta pelas seguintes professoras: Onilda Sanches Nincao, Léia Teixeira Lacerda e Maria Bezerra Quast de Oliveira e pelo discente Genésio Farias, para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior, assim denominado inicialmente.

Após a elaboração do Projeto e seguidos os trâmites legais, em iniciou-se, em fevereiro de 2001, no município de Aquidauana. O Curso Normal Superior Indígena para os 39 professores Terena e 1 Kadiwéu.

Duas Comissões foram criadas pela UEMS objetivando a análise do Projeto em curso, mas, de acordo com a professora Onilda Sanches Nincao:

[...] apenas na segunda fase quando foi formalizado um projeto pedagógico do curso houve a participação de uma comissão composta pelos docentes Leia Teixeira Lacerda, Maria Bezerra e o discente do curso que já estava em andamento, o professor indígena Terena Genésio Farias. Houve discussão com professores Terena em Aquidauana no ano de 2000 que elaboraram um documento com algumas diretrizes que queriam para o curso.

Não houve, portanto, alterações significativas apontadas pelas Comissões. O projeto passou por pequenas alterações, inclusive de nomenclatura, apenas quando foi encaminhado para aprovação no Conselho Estadual de Educação, pois o entendimento do referido Conselho era que

[...] esse curso tivesse um Projeto Pedagógico próprio, que não fosse apenas uma adequação do curso normal superior. Porém, no ano de 2000, quando elaborei uma justificativa para oferta do Curso Normal Superior para professores indígenas, essa justificativa era um 'verdadeiro projeto pedagógico', por essa razão a comissão criada para elaborar o projeto manteve praticamente o mesmo (ONILDA SANCHES NINCAO).

Outra preocupação, relatada pela Prof^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, diz respeito ao processo de seleção destes alunos para constituir a turma. A professora lembra que:

¹⁴ Embora tenha sido constituída uma Comissão, os documentos oficiais da UEMS indicam apenas a Professora Onilda Sanches Nincao como responsável por esta elaboração.

O processo de seleção seguiu as mesmas normas e exigências do processo regular de vestibular. As principais mudanças foram: edital específico, com critérios de inscrição voltados para a questão indígena e provas específicas, porém dentro das mesmas áreas de conhecimentos dos demais vestibulandos [...]

Iniciou-se, assim, em 2001, para atender aos professores Terenas, a oferta do Curso Normal Superior para professores indígenas e, em 2003, após adequações, o Projeto do Curso é oferecido na Unidade de Amambai¹⁵, para atender aos professores indígenas da etnia guarani/kaiowá.

A oferta do Curso na Unidade de Amambai, esclarece, a professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, ocorreu:

Um ano após, iniciou-se as discussões com os Guarani que também reivindicavam o curso. Para ofertar aos guarani foram realizadas várias reuniões com lideranças e professores guarani da região de Amambai. A Prof^a Onilda juntamente com outro(a)s docentes interessados na questão indígena, participaram das reuniões, fizeram adequações no projeto original e em seguida os Conselhos aprovaram a oferta naquela unidade.

O Curso de Graduação Normal Superior Indígena: Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescido com proposta de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas, era uma necessidade, considerando-se que entre os guarani/kaiowá dos municípios de Amambai, Paranhos, Tacurú e Coronel Sapucaia era expressivo o número de professores indígenas sem habilitação em nível superior, mas com habilitação em Magistério (ÁRA VERÁ) e egressos do Ensino Médio.

O curso garantia a especificidade, através do corpo discente de indígenas, selecionados por meio de vestibular, com edital específico. Para a lotação de professores, as aulas foram atribuídas aos docentes da UEMS que desenvolviam pesquisas com temas relacionados as comunidades indígenas e aqueles que possuíam notadamente sensibilidade para trabalhar com indígenas.

¹⁵ Localizado na região sul do Estado, possui uma população com mais de 30 mil habitantes e conta com três aldeias indígenas: Aldeia Amambai, Aldeia Limão Verde e Aldeia Jaguarí.

Os trabalhos de conclusão de curso, denominados Trabalhos de Elaboração Própria (TEPs) relacionavam-se ao contexto profissional dos professores da educação escolar indígena. A matriz curricular contemplava 360 horas para as disciplinas específicas, com foco na etnia: Antropologia Indígena; Lingüística Indígena; História Indígena; História da Educação Escolar Indígena; Pedagogia Indígena; Ensino de Língua Indígena da Etnia.

Mesmo não sendo um projeto especial, como previa o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01, a oferta do Curso Normal Superior Indígena pela UEMS caracterizou-se como curso regular da instituição, obtendo amparo legal em nível nacional. Em resumo: houve a formação específica para os professores indígenas que titulados, poderão atuar em escola, indígena ou não-indígena, pertencente aos sistemas municipal e estadual de ensino. Essa formação fez parte da política de ações afirmativas.

Com o oferecimento deste curso, a UEMS acreditou no início de um trabalho que contribuiria para melhorar a realidade didático-pedagógica da educação escolar indígena sul-mato-grossense, democratizando o acesso ao conhecimento. Acreditou-se ainda, que, com a adoção dessa política educacional – implantação do Curso Normal Superior com essa especificidade – pudesse contribuir com a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, garantindo sua inclusão no universo dos programas educacionais que buscam satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme preconiza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O quadro¹ apresenta os atos legais referentes ao Curso Normal Superior Indígena:

Ato Legal	Assunto
Resolução CEPE-UEMS nº 332, de 19/12/02.	Dispõe sobre a criação e o funcionamento do Curso Normal Superior Indígena na Unidade de Amambai/MS
Resolução CEPE-UEMS nº 344, de 25/03/03	Dispõe sobre a homologação com alterações da Resolução CEPE-UEMS nº 332, de 19/12/02.
Deliberação CEE/MS nº 7761, de 22/12/04.	Dispõe sobre o reconhecimento do Curso Normal Superior Indígena por um prazo de 05 anos, a partir de 01/01/05.
Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 053, de 06/02/04	Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado
Resolução CEPE-UEMS nº 445, de 24/09/04.	Dispõe sobre a homologação com alterações da Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 053, de 06/02/04

A oferta do Curso de Graduação “Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela UEMS, pautou-se em uma educação não reducionista, tomando cuidado para, ao valorizar o conhecimento local, não aprisionasse o aluno a aquele mundo, à cultura massificada, impedindo-o de ter acesso ao conhecimento elaborado, conforme afirma Varela (1995):

[...] podem desse modo encerrar os filhos das classes desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos [...] (1995, p.36).

É consensual entre os que trabalham com a Educação Escolar Indígena, que os profissionais que atuam nessa instância educacional devem ser integrantes das comunidades tradicionais, pois somente desta forma as sociedades indígenas terão uma educação realmente específica, diferenciada, intercultural e bi(multi)língue. Para a Instituição de Ensino Superior, a conceituação do que seja uma escola indígena diferenciada é ainda alvo de

discussões e debates entre especialistas e nas próprias comunidades indígenas, dada a diversidade de situações de interculturalidade dessas comunidades.

No entanto, vale ressaltar que, segundo Montserrat (1999), estudiosa em questões indígenas

Existe uma diferença fundamental entre diferenciado e específico no trato da escola indígena. Específico seria o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto a diferenciado, seria a autonomia que cada escola, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da cultura universal (MONTSERRAT, 1999 apud NASCIMENTO, 2004, p. 100).

A UEMS, tendo como base o Parecer CEB nº 14/99 – documento que afirma que a formação do professor indígena deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização –, responsabiliza-se em oferecer formação em nível superior a esses professores, balizando-se nas principais normatizações, conforme veremos a seguir.

De acordo com o Parecer CEB nº 14/99, a formação do professor-índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as “Escolas Indígenas”;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sócio-lingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente;
- capacitação lingüística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico de língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de estudos de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos

processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:

- realizar levantamento da literatura indígena tradicional e atual;
 - realizar levantamento étnico-científicos;
 - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - realizar levantamento sócio-geográfico de sua comunidade.
- (BRASIL, 1999)

É notória, na concepção do curso a existência da prerrogativa da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, que em seu artigo 6º diz: “[...] que a formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”.

Com base no artigo 7º da Resolução CEB nº 3, que menciona:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à composição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Na elaboração do Projeto do Curso, observou-se que para garantir o que preconiza o artigo citado, faz-se necessária uma formação que leve esse professor a ser reflexivo e pesquisador, proporcionando-lhe uma sólida formação acadêmica, permitindo-lhe como integrante de sua própria cultura exercer esse papel.

Durante a Conferência Ameríndia de Educação e o I Congresso de Professores Indígenas do Brasil em Cuiabá, Meliá (1979) proferiu as seguintes palavras: “[...] a escola tem que ter um caráter bicultural, pois ela é uma ponte entre as duas culturas, mas não uma ponte que se atravessa e não se volta mais, e sim uma ponte em que se passa de um lado para outro.” (p. 90).

A professora Onilda Sanches Nincão ainda se reportou, ao RCNEI (1998):

Em seus relatos muitos professores ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de 'sua cultura e sua tradição', mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias (BRASIL, 1998, p. 58).

Por estas razões, na construção do Projeto do Curso Normal Superior Indígena, ficou assegurado esse cruzamento de "dados" interculturais que permitiria ao professor indígena ser agente cultural dessa transformação necessária e saudável; para isso, a oferta do referido Curso foi organizada de forma a permitir aos professores indígenas a discussão de questões teóricas em educação, aliadas a espaços curriculares que permitiriam a discussão de questões étnicas, intra-culturais, resgatando-se conhecimentos étnicos e sistematizando-os por meio de um processo reflexivo.

Nota-se, em todo o Projeto, a contextualização do multiculturalismo, na construção de um saber intercultural. Assim, discussão do que seja escola diferenciada é recorrente e objeto de pesquisa e reflexão durante o Curso.

Gadotti caracteriza a educação multicultural como necessária diante do contexto de globalização. Para o autor, [...] a *educação multicultural e intercultural* procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc., de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes (1999, p. 16) (destaque do autor).

O autor destaca ainda, a relevância da educação multicultural:

As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O *pluralismo*, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro (1999, p.16).

O Projeto Pedagógico do Curso, pautando-se pelo respeito à diversidade cultural, assegurou o princípio da interculturalidade, que aponta para

a construção de uma escola de caráter universal, mas que considera os processos próprios de aprendizagem e o ensino da língua indígena (quando língua materna das crianças), porque naturalizam o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e disponibilizados socialmente pela escola, através dos conteúdos curriculares e também naturalizam a própria sistematização dos conhecimentos étnicos.

Outra preocupação na concepção do Projeto é definir os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A professora Onilda Sanches Nincão diz que:

Educação Indígena é intra-social e acontece no contexto social em que se vive dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado. Por outro lado, a **Educação Escolar Indígena** é uma forma sistemática e específica de implementar a escola entre as comunidades indígenas de tal forma que a partir das formas de construção do conhecimento propriamente indígena possa ter acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares que por sua vez pressupõe o uso da escrita e articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sócio-cultural indígena. Não é uma questão nem de adaptação por parte dos indígenas aos conhecimentos da sociedade não indígena e nem de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sócio-cultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural (UEMS, 2002a, p. 12-13).

Neste mesmo contexto, observamos a constatação do RCNEI que afirma:

[...] a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e dos conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (1998, p.24).

A discussão do que seja a escola diferenciada passa por uma construção dialética que somente atores desse processo, professores indígenas,

munidos de teorias e conhecimentos universais e étnicos podem, no contexto de suas especificidades culturais, analisar e selecionar.

Dessa forma, não há como negar o consenso de que o isolamento sócio-cultural das populações indígenas é ideia ultrapassada, principalmente, considerando-se que a indianidade (MAHER, 2006), não se anula diante das relações dos índios com os não-índios e, conseqüentemente, que a presença da escola nas aldeias não é mais uma ameaça, mas sim um instrumento de defesa das comunidades indígenas e de construção do saber intercultural.

A capacidade de análise crítica deve ser fundamental em sua postura profissional, levando-o a exercer a cidadania indígena, compreendendo sua complexidade e a constituir-se em agente transformador e interlocutor do processo de implementação da escola indígena diferenciada.

Vários autores deram suporte teórico para a construção do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena da UEMS, como: Meliá (1979, 2000); Emiri e Montserrat (1989); Tommazino (1993); Cavalcanti e Maher (1993); Taukane (1996); D'Angelis e Veiga (1997); Mindlin (2003) e Silva (1997). Esses autores relatam que a escola nas comunidades indígenas era, tradicionalmente, um instrumento de assimilação do índio à sociedade nacional, portanto, promotora do apagamento cultural, na medida em que se colocava como instrumento civilizatório. Porém, no atual contexto de interculturalidade, a escola tem sido assumida pelos índios como uma instituição importante, que lhes permite o acesso aos códigos e conhecimentos da sociedade nacional com a qual tem que conviver. Esse acesso é elemento fundamental na compreensão de suas próprias culturas e na manutenção de suas identidades étnicas.

Ferreira (2001) contesta a ideia de submissão dos índios ao processo escolar, afirmando que estas sociedades reinterpretem a situação de contato, a partir de sua própria cosmologia. Nesse processo, o que chamou a atenção da professora Onilda Sanches Nincão foi o contexto de tensão em que atuam os professores indígenas, pressionados de um lado pelas demandas de suas comunidades, que vêem na escola a esperança de melhores dias para seus filhos e, de outro, pelas demandas surgidas a partir das diretrizes para a educação escolar indígena, ainda não clara quanto à melhor forma de execução.

Consoante ao disposto no RCNEI o projeto do Curso elegeu quatro aspectos a serem desenvolvidos na formação de professores indígenas. São eles:

1. A reflexão sobre a prática;
2. A preparação para o estudo independente
3. A preparação do professor-pesquisador
4. A produção de materiais didáticos pedagógicos (1998, p. 80)

Esses aspectos previam que o “trabalho de elaboração própria”, a ser desenvolvido durante o curso, deveria focalizar trabalhos de pesquisas com o acompanhamento de professores-orientadores e com o apoio de Metodologias de Ensino a Distância. Essa orientação ia ao encontro do RCNEI (1998, p. 83), que apontava a necessidade do curso de formação de professores indígenas realizar parte de sua formação à distância.

Alarcão (1996), tendo em vista o primeiro aspecto, pontua alguns questionamentos, como: É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?

Quanto ao primeiro questionamento, a autora argumenta que o mesmo pode ocorrer em dois níveis. O nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não passam disso. Para Alarcão (1996), a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

O segundo questionamento pontua sobre o que é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento – Quem deverá ser reflexivo – a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devam ser reflexivos, pois ambos têm papel ativo na educação.

No quarto questionamento – Para quê ser-se reflexivo – Alarcão (1996) explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber

do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

No que tange a metodologia aplicada durante o Curso, pautou-se na metodologia de ensino semi-presencial e a distância, pois se adequava à realidade por não necessitar de deslocamento diário¹⁶. A Educação a Distância aqui mencionada não se pautou em utilização da tecnologia, sendo apenas o estudo distante do ambiente escolar.

A característica do Curso Normal Superior Indígena em disponibilizar professores orientadores para seus alunos veio ao encontro da necessidade que esses alunos têm de um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento acadêmico individual, como o disposto nas Diretrizes Gerais para Formação de Professores Indígenas, propostas no RCNEI (1998).

3.1.2 Saberes Pedagógicos

Quanto aos saberes pedagógicos, Tardif e Gauthier (1991) entendem que estes

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa [...] (1991, p.219).

O que significa dizer que os saberes pedagógicos englobam as teorias e as concepções geradas de reflexões contínuas dos problemas que a prática docente apresenta. Esses saberes são construídos e mobilizados pelos professores nos diferentes contextos e incorporados à sua formação profissional. Ressaltamos ainda que as Instituições de formação de professores desempenham um papel essencial na transmissão desses saberes.

¹⁶ O deslocamento diário é/era uma dificuldade, seja/fosse de acesso dos professores às aldeias, fosse/seja do deslocamento dos alunos até as Universidades e/ou locais em que ocorrem as aulas teóricas.

De posse deste entendimento, a proposta para o Curso era centrada em uma nova maneira de se fazer educação, rompendo com as formas tradicionais de se ensinar na Universidade – uma ruptura epistemológica. O professor deixa de ser o centro, em vista de uma relação pedagógica diferenciada. Como referencial teórico para este posicionamento, utilizou-se a afirmação de Preti e Arruda (1996), que dizem:

Ele continuara professando o seu crédito via material didático que irá produzir numa postura dialogal com o interlocutor. E o estudante, o outro parceiro do diálogo, da interlocução, será convidado a abandonar a postura passiva, para conduzir sua própria formação. Passa a ser o centro de todo o processo de aprendizagem (1996, p.112).

Esta nova pedagogia proposta foi assegurada na oferta de um polo específico para professores indígenas por etnia. Retomando, o que dissemos no início deste capítulo, o curso caracterizou-se por um corpo docente e discente específico e também no tratamento específico dos conteúdos curriculares necessários à formação do professor indígena, bem como na constituição de espaços de construção de saberes pedagógicos para o resgate dos conhecimentos étnicos, através da oferta das seguintes disciplinas: Antropologia Indígena, Linguística Indígena, História Indígena, História da Educação Escolar Indígena, Prática de Ensino de Língua Indígena e Pedagogia Indígena, disciplinas que coroariam a discussão do que seja a escola indígena diferenciada (ROSENDO, 2008; UEMS, 2002).

Para que isto acontecesse, exigia-se do professor um saber pedagógico diversificado, aberto à dinâmica social – que respeitasse o conhecimento, historicamente construído, que o aluno possuía. Através desta prática asseguraria ressignificações, inclusão, eliminação ou reformulação de conceitos durante o processo, enfim, um saber pedagógico com caráter dialógico, tendo a pesquisa e a prática pedagógica como aglutinadoras de diferentes componentes.

Para concretizar este aprendizado, os princípios norteadores do Curso Normal Superior Indígena, defendidos pela responsável na elaboração do Projeto do Curso foram:

1. **Princípio sócio-histórico do conhecimento.** Entendendo o conhecimento como um produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói conforme suas necessidades;
2. **Princípio da compreensão do multiculturalismo** formador da sociedade brasileira. A pluralidade das etnias existentes, que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças, apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo ou ignorá-lo;
3. **Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo** enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria/prática;
4. **Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade** entendidas como elementos necessários do caráter vinculado do conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram;
5. **Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social** o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que torna-se necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade;
6. **Princípio da compreensão da sabedoria da prática** – como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados (UEMS, 2002, p. 15).

Acreditou-se, com esta perspectiva, na autonomia e na capacidade do aluno em aprender por si mesmo, com base em sua prática, reflexões e orientações, sendo capaz de (re)construir o próprio conhecimento.

3.1.3 Dos objetivos, finalidades e perfil do egresso do curso

O Curso de Graduação “Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” teve como objetivo geral formar profissionais para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capazes de repensar a educação com espírito crítico e desenvolver habilidades técnico-pedagógico-sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão, preparando o professor indígena para

atuar profissionalmente nas Escolas Indígenas, significando-as dentro de seu contexto sócio-cultural.

Os objetivos específicos para a formação do professor indígena foram: capacitar o professor indígena para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as “Escolas Indígenas”; capacitar o professor indígena para um ensino bilíngue, subsidiando-o através de conhecimento sobre princípios de Metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena; fundamentação sociolinguístico para a compreensão dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; fundamentação linguística específica para o professor indígena atuar no processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; capacitar o professor indígena para produzir material didático-científico e capacitar o professor indígena para a condução de estudos de cunho lingüístico, antropológico e pedagógico para ser capaz de compreender e encaminhar os problemas próprios de sua realidade sócio-cultural.

O curso visava formar um professor indígena capaz de compreender a educação escolar indígena em sua especificidade, buscando na interculturalidade a construção de uma escola que respondesse aos anseios de sua comunidade étnica, na valorização de sua identidade sócio-cultural e linguística, garantindo a especificidade pedagógica e educacional da escola indígena.

Considerando o que preconiza a Resolução CEB nº 03/99, o curso se caracterizou pela relação teoria/prática relativa ao processo educativo, com base no princípio de interculturalidade. O egresso deveria ter suporte teórico e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, ressignificar, pesquisar e redefinir a sua prática pedagógica no contexto da educação escolar indígena.

Acreditou-se, frente a estas questões, que o Curso Normal Superior Indígena, constituiria o espaço acadêmico ideal para a formação desses professores em nível superior.

3.2 O fechar de uma porta

O curso normal superior indígena da UEMS, como dito foi pensando e estruturado na perspectiva de atender, em um primeiro momento, os professores indígenas da etnia Terena, o que de fato aconteceu em 2001, e posteriormente se estendeu o oferecimento para os professores indígenas Guarani/Kaiowá na Unidade de Amambai, em 2003. No entanto, foi ofertado uma única vez nessa Unidade. O que nos levou a questionar quais os motivos que culminaram para a não continuidade do Curso após a conclusão da turma, em 2006? Segundo informou a professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro:

Considerando que durante o processo de interlocução da UEMS com os Guaranis e os Terenas durante o oferecimento do curso, constatou-se que este não mais atendia as reivindicações dos mesmos, que já buscavam por cursos de Licenciaturas Interculturais com habilitações em áreas específicas para atender o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pois o curso Normal Superior só habilitava para o ensino nas séries iniciais. A universidade, então, optou por não oferecer novamente o curso e sim encaminhar novas propostas de construção coletiva com os Guaranis e os Terenas, visando atender estas demandas. Logo em seguida foram criadas as cotas¹⁷ que ainda não atendem as reivindicações dos indígenas.

A conclusão que chegamos foi que esta porta se fechou em 2006, porque desde o primeiro momento, em 2001, a Comissão Externa estava mais preocupada em discutir a licenciatura indígena, passando a ideia de que professores indígenas já tinham a formação em nível médio (Ára Verá), e por isso não precisavam desse Curso Normal Superior Indígena.

Entendemos que a Comissão Externa não alterou o projeto inicial do Curso, que previa encerrar o curso após a conclusão da turma de Amambai/MS, de modo que, mesmo sabendo da existência da demanda em outras regiões, o estado e a Pró-Reitora de Ensino da época impediram a reoferta.

A política de cotas garante vagas aos estudantes indígenas, mas estes optam por cursos regulares, em que não existe diferenciação no processo de

¹⁷ A política de cotas foi implantada na UEMS a partir da Lei nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, que institui cotas para os indígenas, sem percentual e da Lei nº 2605, de 06 de janeiro de 2003, que institui cotas para negros, com percentual de 20%.

formação destes alunos, nem mesmo nos cursos de licenciatura. Somente o Curso Normal Superior Indígena possuía este caráter diferenciado para atender os professores indígenas.

Em seu início, a UEMS tinha como política de oferta de cursos, nos diversos municípios onde mantinha as Unidades de Ensino, a rotatividade. Ao reduzir o número de inscrições no vestibular em um determinado município, **fazia-se** um levantamento da real necessidade de oferecimento deste curso em outra Unidade. Deste modo, o curso era proposto, já no vestibular, para outra Unidade e os professores daquele curso e daquela área, gradativamente, deslocavam-se até aquele outro município, onde o curso seria oferecido. Esta era uma prática comum em diversos cursos da UEMS, sendo que os professores eram remunerados mensalmente por este deslocamento entre as Unidades de Ensino onde lecionavam.

A partir da realização dos primeiros concursos, muitos professores acabaram fixando residência no município de Dourados, sede da Universidade, ou mesmo nas Unidades. Adquiriam casa própria, matriculavam os filhos nas escolas, envolviam-se com a comunidade e a política da rotatividade passou a ser um problema para esses docentes, que ficavam ausentes de suas casas, porque o curso em que estavam lotados deslocara-se para outro município.

A compensação financeira, o chamado deslocamento, não custeava, em sua totalidade, as despesas destes professores. Em alguns casos, os professores ministravam aulas em 3 ou 4 Unidades de Ensino diferentes. As viagens constantes impediam a fixação do docente na Unidade, constituindo-se em um impedimento para a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, pois os professores não conseguiam finalizar suas atividades, em função das constantes viagens. Viajar, Estar constantemente, ainda colocava em risco a vida dos professores, que não dispunham de seguro para tais viagens.

Os professores pressionaram junto a Reitoria da UEMS, para que se planejasse o fim a rotatividade, de modo que fossem criados polos que contribuiriam para o fortalecimento da universidade e evitaria o constante deslocamento dos professores, entre Unidades. Essas discussões permearam a

pauta de elaboração do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMS e em 2002 encerrou-se a política de rotatividade de cursos.

O Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – um projeto especial, poderia ser ofertado em outra Unidade de Ensino, independente do fim da rotatividade de cursos, haja vista a demanda existente. No entanto, a administração da UEMS decidiu pelo seu encerramento, sem discutir as contribuições que a oferta deste curso poderia trazer a outras regiões do estado.

A Professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, relata que os alunos:

Na minha opinião e tendo ouvido esses alunos nas várias visitas que fiz como Pró-Reitora a Unidade de Aquidauana principalmente, muitos deles esperavam mais do curso, ou seja, a imagem (ou sonho?) que tinham da universidade não se concretizou. Reclamavam muito da maneira de ensinar de vários docentes e queriam professores indígenas. No entanto, sei que para a maioria foi importante fazer o curso, pois tiveram a oportunidade de assumir as salas de aulas da aldeia, inclusive como leigos no segundo segmento do Ensino Fundamental, já que nas aldeias não existiam e acredito ainda não existem professores de áreas específicas como Língua Portuguesa, História, etc.

Embora não tenha sido feita pesquisa ou avaliação interna da UEMS junto aos alunos matriculados nestes cursos, as impressões da Professora se fundamentam nos relatos de alunos da Unidade de Ensino, de Aquidauana, os quais se mostraram decepcionados e não satisfeitos do com o Curso.

Não há obrigatoriedade para que o curso de formação de professores seja oferecido somente e especificamente por professores indígenas. Pelo contrário, toda a fundamentação legal se ampara no real conhecimento da

[...] consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem profissionais de educação indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2004, p. 42).

Para a oferta da Educação Escolar Indígena, é prioritária a contratação de professores indígenas, profundos conhecedores da cultura, da língua materna e das tradições de suas comunidades.

Um dos pontos negativos do curso foi a alta evasão – problema comum em diversas universidades. A Professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro declarou que “[...] a evasão ocasionada principalmente pela falta de conhecimento específico da cultura indígena dos docentes e pela falta de políticas de permanência dirigida aos indígenas”, fato verificado na Unidade de Amambaí: dos 40 alunos aprovados no vestibular, apenas 13 concluíram o curso.

Sobre os motivos que levaram à desistência ou abandono do curso pelos alunos, estes vão desde as dificuldades para frequentar o curso, ainda que em modalidade semi-presencial, problemas de ordem pessoal e outros entraves, como professores que não eram pesquisadores e/ou especialistas da questão indígena, problemas de comunicação, isto é, alguns alunos não dominavam a língua portuguesa e o professor não dominava a língua indígena, (CAVALCANTE, 2003), e não havia a presença de tradutores durante as aulas.

Reafirma-se aqui a inexistência de qualquer estudo específico junto aos alunos evadidos. Quanto aos professores, é sabido que não havia tantos professores especialistas e tampouco tantos pesquisadores da questão indígena na UEMS, que pudessem ocupar as cadeiras previstas no curso. Muitos possuíam experiência anterior no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ou estavam lotados no Curso Normal Superior e estenderam suas lotações para o curso Normal Superior Indígena.

As disciplinas ministradas eram divididas entre os efetivos, cedidos e/ou convocados. Sendo que, para atribuição de aulas, os professores efetivos tinham/têm a prioridade na escolha das disciplinas, conseqüentemente, assumindo aulas nas Unidades de Ensino de Dourados e Campo Grande. Somente quando não conseguem preencher carga horária necessária em uma única Unidade de Ensino, é que os mesmos escolhem aulas em outro município. O fato do curso Normal Superior Indígena fixar-se na Unidade de Amambaí não era, portanto, atrativo para os docentes efetivos ou cedidos. Entre os motivos podemos citar o fato de que a oferta do curso em outra Unidade, que não a sede

(Dourados), obrigaria os professores a continuar deslocando-se frequentemente de suas residências; também, o fato de constituir uma “reserva de mercado”, ou seja, enquanto ele existisse, haveria sempre um grupo que garantiria a manutenção permanente de suas aulas, isto é, a prioridade do especialista, mesmo convocado, estava acima da lotação do professor efetivo.

A atribuição de aulas na UEMS é objeto de disputa interna em vista das constantes reformulações de projetos pedagógicos e do processo de reestruturação das Unidades.

O desinteresse dos professores efetivos levava a UEMS a atribuir aulas aos colaboradores, chegando a 2/3 dos professores serem contratados ou cedidos. Para a administração da Universidade, se o curso continuasse a ser oferecido nestes moldes, os professores contratados e cedidos continuariam fixos nas Unidades de Amambai e Aquidauana, recebendo auxílio-deslocamento, quando poderiam contribuir nos cursos de oferta regular, com menos custos para a instituição.

O curso Normal Superior Indígena não conseguiu, internamente, ganhar o apoio dos professores efetivos. Essa constatação dá-se pelo fato de na primeira possibilidade de cancelamento da oferta do referido curso, a mesma foi realizada, sem qualquer manifestação contrária entre os docentes.

Uma proposta diferenciada, como esta deveria, desde seu início, passar por um processo de avaliação desses profissionais, dos formadores responsáveis pela formação de professores indígenas para atuar na educação escolar indígena, como recomendado nos documentos oficiais, principalmente nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, porque ela contribuiria significativamente para a melhoria e apresentação de novas propostas e formas de atuação dentro destes cursos.

Na relação custo-benefício, a UEMS não optou por voltar aos objetivos previstos no projeto pedagógico, tampouco na ideia original, de que o curso contribuiria para melhorar a realidade didático-pedagógica da educação escolar indígena sul-mato-grossense, democratizando o acesso ao conhecimento e com a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos

indígenas, pois outras comunidades indígenas necessitavam desta formação. Enfim, havia demanda, mas o Projeto foi extinto.

Esta demanda procurou a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que implantou, em 2006, o curso Teko Arandú, para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá. O Teko Arandú realiza-se em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com o Movimento de Professores Indígenas, com o Governo do estado, Ministério da Educação, FUNAI e cerca de 20 municípios e outras entidades.

Universidades e entidades de todo o país elaboram propostas para oferecer cursos de formação para os professores indígenas e a UEMS, na contramão da história, rompe seu compromisso junto às entidades e lideranças indígenas, cancelando a oferta do curso e não ofertou outros cursos específicos, como mencionado pela Professora Maria José.

É importante destacar a abrangência do curso oferecido pela universidade que, mesmo tendo formado poucos alunos, oportunizou-lhes uma formação especializada, diferenciada, voltada para a formação de professores indígenas, sendo as atividades pensadas e planejadas a partir de um constante processo de reflexão do grupo de professores que ministraram as disciplinas e orientaram os acadêmicos.

Apesar das dificuldades e controvérsias expostas, a proposta efetivada pela UEMS contribuiu significativamente na formação dos professores indígenas que concluíram o curso Normal Superior Indígena da Unidade de Amambaí. Muitos egressos conseguiram a formação necessária para atuar na educação escolar indígena e mudaram sua condição, passando a ser reconhecidos como professores habilitados – não mais leigos – e conduzem um trabalho pedagógico diferenciado, com competência e criticidade aos desafios propostos pelo contexto em que as escolas indígenas estão localizadas.

CONSIDERAÇÕES

Garantidos em tratados internacionais, os direitos dos povos indígenas somente alcançaram sua legitimidade a partir da mobilização da sociedade civil, das entidades de classe, de especialistas da questão indígena e da participação efetiva dos professores indígenas nas lutas em prol desses direitos, incluindo o direito a uma educação diferenciada, pautada no respeito à diversidade e no reconhecimento da diferença cultural e especificidades das etnias que existem em todo o território brasileiro.

Garantidos na Constituição Federal de 1988, o direito à educação específica para as comunidades indígenas necessitou, ainda, de diversos atos normativos, editados pelo Ministério da Educação, para, efetivamente, ser desenvolvido, como previsto nos documentos oficiais.

Nesse sentido, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 quanto o Plano Nacional de Educação definiram, eficazmente, as responsabilidades pela oferta desta educação escolar indígena, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, mas que continuavam à mercê dos gestores, pois as legislações anteriores ainda não definiam, concretamente, as responsabilidades pela oferta e manutenção das escolas indígenas, tampouco para a formação dos professores indígenas.

A formação desses professores indígenas é um dos direitos conquistados pelos povos indígenas, pois eles constituem o principal instrumento para garantir a preservação da cultura, da memória, dos conhecimentos e das tradições dos povos indígenas, por pertencerem às comunidades onde as escolas estão inseridas e são os interlocutores.

Para atender ao perfil de professor indígena proposto nos documentos oficiais, espera-se a formação de um professor-pesquisador, capaz de identificar

e apresentar soluções aos problemas enfrentados pela comunidade a qual pertence. No entanto, mesmo ciente do reduzido número de pesquisadores da questão indígena no Brasil e da ausência de gestores nas secretarias de educação, capazes de dar respostas aos problemas enfrentados pela educação escolar indígena, os documentos oficiais transferem responsabilidades aos professores e exige que o professor indígena tenha condições de atuar diretamente sobre esta realidade, no enfrentamento de questões derivadas do convívio com a sociedade nacional.

O professor indígena deve, ainda, ser constante avaliador de sua ação pedagógica, de sua atuação, para que tanto a visão ocidental quanto a educação tradicional das sociedades indígenas sejam respeitadas.

Com relação ao pioneiro curso Normal Superior Indígena – implantado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, criado para atender a demanda identificada junto às lideranças indígenas, de modo a contemplar a formação de professores indígenas para atuar diretamente nas escolas das aldeias – pautou-se numa perspectiva intercultural, na formação do professor reflexivo e pesquisador, capaz de empregar sua criticidade na construção de um novo modelo de escola, colocando em prática seu saber pedagógico.

A proposta da UEMS, na efetivação de uma ação afirmativa, levou a formação específica de 13 professores, na Unidade de Amambai, ou seja, são 13 profissionais em condições de contribuir significativamente na construção de uma escola indígena, diferenciada, multicultural, bilíngue e com respeito aos saberes e conhecimentos tradicionais.

O curso apresentou bons resultados, no entanto, não houve movimento algum por parte do corpo docente pela permanência deste curso específico e todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores que o executou foi abandonado, sem que fossem criadas outras formas de atendimento à legislação, no tocante à formação específica dos professores indígenas.

Para as comunidades indígenas, a suspensão da oferta do Curso Normal Superior Indígena representou uma perda, haja vista o crescente interesse das etnias que residem no estado de Mato Grosso do Sul, do próprio Ministério da Educação, que apóia e financia os programas de formação de

professores indígenas, e que reafirma em nos documentos oficiais, a necessidade de uma formação específica para os professores indígenas. As estatísticas divulgadas pela SECAD, os estudos realizados por outros pesquisadores, em diversas regiões do Brasil confirmam esta necessidade, porque o número de professores indígenas habilitados nas escolas das aldeias é reduzido e distante da realidade que se deseja.

Não havendo mais interesse da UEMS em reoferecer o Curso Normal Superior Indígena, as etnias Guarani e Kaiowá apresentaram o projeto do curso para outra instituição, a UFGD, que demonstrou interesse e que, ciente da importância de contribuir com esta formação, em parceria com a UCDB, governo do estado e com os movimentos sociais, reformulou e apresentou uma proposta, que tem permitido a continuidade da formação específica de professores indígenas.

Na realidade, o curso Normal Superior Indígena não conseguiu apoio internamente, nem mesmo dos próprios docentes, pois o processo específico de lotação de professores acabava por configurar uma reserva de mercado, com aulas garantidas somente aos professores que possuíam trabalhos anteriores ou atuavam diretamente como pesquisadores da questão indígena. A UEMS também não conseguiu, internamente, ampliar o número de especialistas da questão indígena, a ponto de fortalecer o grupo que estava atuando diretamente na oferta do Curso Normal Superior Indígena.

Nenhuma avaliação específica com os docentes que formaram os professores indígenas foi realizada. Se essas avaliações tivessem ocorrido os resultados poderiam contribuir, diretamente, para um novo olhar para esta proposta, de modo a aprimorá-la e reoferecê-la em outros municípios, para que a UEMS continuasse a contribuir com a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, não somente através da política de cotas, mas principalmente através da oferta de cursos específicos de formação para professores indígenas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Censo INEP 2002-2006**. Brasília, DF: INEP/SECAD, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Um olhar sobre a educação escolar indígena com base no censo escolar de 2008** – estudo realizado a partir do censo escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2009.

_____. Resolução CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mioleto.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002, mimeo.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

_____. Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 abr. 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 010/2002**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_miolo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede: a era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 22, p. 14-24, 2003.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Interação Transcultural na Formação do Professor Índio. In: SEKI, Lucy (Org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 217-230.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **Povos Indígenas no Brasil - 1987/ 88/ 89/ 90**. São Paulo: CEDI, 1991.

CEREZER, Eliane. Política educacional, colonização e a escola para os povos indígenas. In: SUDBRACK, Edite Maria ZITROSKI, Jaime José (Orgs.). **SÉRIE PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS**, URI/UNISINOS. Frederico Westphalen: URI, 2005, v. 03. p. 79-88.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Referencial Curricular Nacional para que e para quem?** Preconceitos ainda persistem quanto a temática e as práticas indígenas de educação. **Porantim**, Brasília, v.20, n. 18, set. 1998.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A Revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). In: XXV REUNIAO ANUAL DA ANPED, XXV., 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/25/ginaglaydesfariat05.rtf>. Acesso em: 25 jun. 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena.** São Paulo: Global, 2001. p.71-111.

GADOTTI, Moacir. Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** 2. ed. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 1999.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos Gilberto. Educação indígena e formação de professores. REUNIAO ANUAL DA ANPED, XXXII., 2009. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

_____. Um território ainda a conquistar. In: IBASE. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-55.

_____. Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas e o paradigma da educação intercultural no Brasil. In: RAMOS, Marise (Org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2003a. p. 111-121.

_____. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v.20, n.76, fev. 2003b.

_____. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli. (Horas.). **Povos Indígenas e Tolerância - construindo práticas de respeito e de solidariedade.** São Paulo: Edusp e Unesco, 2001a. p. 85-94.

_____. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2001b. p. 130-136.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia (Orgs.). **Brasil 500 anos:**

Tópicas em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.13-42.

JANUARIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra do Bugres, v.1, n.1, p. 15-24, 2002.

_____. A construção do currículo no 3º Grau Indígena: a etapa de estudo presencial. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 3, n. 1. p 51, 2004.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, que Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2002, 27 dez. 2002.

_____. Lei nº 2605, de 06 de janeiro de 2003, que Dispõe sobre reserva de 20% das vagas da UEMS para negros. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2003, 07 jan. 2003.

_____. Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 7761, de 22 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o reconhecimento do Curso Normal Superior Indígena por um prazo de 05 anos, a partir de 01/01/05. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2004, 23. dez. 2004. Arquivo CEE/Campo Grande (MS).

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e Integração de Saberes: A Formação de Professores Indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 6, p. 123-138, 2008.

MELIÁ, Bartomeu Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.49, p. 11-17, 2000.

_____. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, 2003.

_____. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas** (Fundação Nacional do Índio), v. 1, p. 101-140, 2004.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loretta (Orgs). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: OPAN; Iluminuras, 1999.

MONTE, Nietta Lindenber. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, dez. 2000.

_____. (Coord.). **Diário de classe: a construção do currículo indígena.** Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 18, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 4/91, firmado entre o Inês e a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), cuja conclusão se deu em setembro de 1993. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B1225EA42-F2FB-444A-93D34E70C3771FA7%7D_relato%20de%20pesquisa%20n%C2%BA%2018.pdf>. Acesso em: 28 maio 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004. 205 p. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2).

_____. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiões da inclusão e exclusão. **Quaestio** (UNISO), v. 09, p. 73-82, 2007.

_____.; VINHA, Marina. Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO- I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXIII., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. VIII, p. 001, 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>>. Acesso em: 15 Dez. 2008.

NOVAES, Adauto (Org.) **O Silêncio dos Intelectuais.** Curitiba: SESC da Esquina, 2005.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 14-31.

PAREDES, António Bento Pereira et al. A escola indígena: papel e expectativas. In: Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão - Práticas Educativas num Contexto Intercultural, II., 2006, Campo Grande - MS. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRETI, Oreste; ARRUDA, Marcília. C. Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º Grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social pedagógica. In: PRETI, Oreste. **Educação a Distância: início e indícios e um percurso.** Cuiabá: UFMT, 1996. p. 95-116.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Educação Escolar Indígena: Ranços e Avanços.** 2008. Disponível em: <http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1216332972_35.doc>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Povos Indígenas e a Constituinte.** [s.ed], Florianópolis: UFSC/Movimento, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Magistério Indígena Novo Tempo - um caminho do meio.** (da proposta a interação). 2003.

SECCHI, Darci. **Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escola Indígena: um caso particular de escola? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 169-183.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **Os saberes profissionais dos professores: fundamentos e epistemologia**. Quebec: Universidade de Laval, 1991.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 28., Porto Seguro, Bahia. **Anais...** Porto Seguro, Bahia. Disponível em: <http://201.48.149.88/abant/arquivos/2_5_2008_14_13_23.04.08.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2009.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi**. Cuiabá, MT: Governo de Mato Grosso, 1999.

TOMMAZINO, Kimiye. A Educação Indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação e Diferenciação Cultural – Negros e Índios. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 32, p. 17-24, 1993.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORACHI, M.M; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico curso normal superior indígena**. Dourados, MS, 2002a.

_____. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 053, de 06 de fevereiro de 2004**. Aprova o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do curso de graduação Normal Superior - habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do curso de graduação Normal Superior Indígena - habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, 2002. Arquivo UEMS/Dourados.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 332, de 19 de dezembro de 2002**. Autoriza a criação e o funcionamento do curso de graduação Normal Superior Indígena -Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a aprovação do Projeto Pedagógico. Dourados, MS, 2002b. Arquivo UEMS/Dourados (MS).

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 344, de 25 de março de 2003**. Homologa a Resolução nº 332, de 19 de dezembro de 2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, baixada “ad referendum”, com alterações. Dourados, MS, 2003. Arquivo UEMS/Dourados (MS).

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 445, de 24 de setembro de 2004**. Homologa a Deliberação nº 053 da Câmara de Ensino do CEPE, que aprova o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de graduação Normal Superior e Normal Superior Indígena, da UEMS, com alterações. Dourados, 2004. Arquivo UEMS/Dourados (MS).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Curso Teko Arandú**. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <www.ufgd.edu.br>. Acesso em: 20 mar. 2009.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, M.V. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas*. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IV., 2008, Aracaju - Sergipe. **Anais...** Aracaju - Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; UNIT, 2008.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro da Entrevista com a antiga Pró-Reitora de Ensino da UEMS – Curso Normal Superior Indígena da UEMS

1. Fale um pouco sobre você, sobre sua formação e carreira profissional.
 - a) Nome:
 - b) Estado civil:
 - c) Idade:
 - d) Instituição em que se formou:
 - e) Trajetória, experiência profissional e tempo de duração:

2. Como se deu o processo de construção do Projeto do Curso Normal Superior Indígena? Houve pressão: política, da instituição, dos movimentos dos professores indígenas? Relate
3. De quem partiu o interesse inicial quanto a formação de professores indígenas em nível superior?
4. Quais foram as maiores dificuldades encontrados durante o Curso?
5. Descreva o processo de seleção do Curso. Quais disciplinas/conhecimentos foram exigidos?
6. Qual foi o perfil profissional que a Instituição buscou formar?
7. No ano de 2006 aconteceu a conclusão da última turma do Curso. Por que não continuaram? Não houve interesse? Explique o processo término do Curso.
8. Qual sua avaliação para a conclusão do Curso?
9. Quais foram os pontos positivos e negativos do Curso Normal Superior
10. Fale sobre a imagem, que em sua opinião os alunos tiveram do Curso.
11. Faça outros comentários que acredita ser interessante para esta pesquisa.

Apêndice B - Roteiro da Entrevista com a Responsável pela elaboração do Projeto do Curso Normal Superior Indígena da UEMS

- 1) Fale um pouco sobre você, sobre sua formação e carreira profissional.
 - a) nome:
 - b) estado civil:
 - c) idade:
 - d) instituição em que se formou:
 - e) trajetória , experiência profissional e tempo de duração:

- 2) Descreva o que foi elaborar o Projeto do Curso Normal Superior Indígena?

- 3) Quantos docentes/técnicos ajudaram nesta elaboração?

- 4) Qual foi o perfil profissional que a Instituição buscou formar?

- 5) Na época da elaboração, quais foram as maiores dificuldades no tocante a parte administrativa da Instituição? Quem era o(a) reitor(a) na época?

- 6) Qual sua avaliação para a conclusão do curso em Amambaí?

- 7) Vocês tiveram assessoria de pessoas ligadas aos estudos da temática indígena?

- 8) Faça outros comentários que acredita ser interessante para esta pesquisa.