

Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas.

Desafíos de la formación de maestros indígenas en Brasil: contribuciones geográficas.

Lorraine Gomes da Silva¹

Universidade Estadual de Goiás
lorrannegomes@gmail.com

Sélvia Carneiro de Lima²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Inhumas/Goiás/Brasil
[selvia_lima@yahoo.com.br](mailto:selvialima@yahoo.com.br)

RESUMO: A Ciência tem sido caracterizada na contemporaneidade por uma pluralidade de paradigmas; e a Geografia não tem ficado imune a esse pluralismo. Ocorre que essa diversidade de ideias e maneiras de olhar os objetos, de explicá-los, traz riqueza ao debate geográfico, constituindo a ideia de pluralismo e espacialidade a essência das discussões geográficas contemporâneas. Portanto, no que tange a pluralidade temática abre-se um leque de possibilidades de temas e pesquisas para a Geografia. Sendo assim, propõe-se, nesse artigo, discutir a questão da formação de professores indígenas e as contribuições da Geografia para os estudos vinculados às questões identitárias, especificamente de povos indígenas. Esta pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida com base em pesquisa bibliográfica e a partir de experiência com atuação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Goiás. Partir-se-á para a discussão empreendida de dois questionamentos basilares: Qual a importância da Geografia nos estudos referente aos povos indígenas? Quais os desafios para a formação do professor indígena na contemporaneidade?

Palavras-chave: Formação de professores indígenas. Educação (escolar) Indígena. Ensino de Geografia.

RESUMEN: Ciencia se ha caracterizado en la actualidad por una pluralidad de paradigmas; y la geografía no ha sido inmune a este pluralismo. Sucede que esta diversidad de ideas y formas de mirar los objetos, para explicarlos, aporta riqueza al debate geográfica, por lo que la idea del pluralismo y la espacialidad la esencia de los debates contemporáneos geográficas. Por lo tanto, con respecto a la pluralidad temática se abre un abanico de posibilidades de temas y la investigación para la geografía. Por lo tanto, se propone en este artículo, discutir la cuestión de la formación de maestros indígenas y las contribuciones de Geografía para estudios relacionados con problemas de identidad, específicamente los pueblos indígenas. Esta investigación cualitativa fue desarrollado

¹ Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, campus de Quirinópolis. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Bolsista Fapeg.

² Professora de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Inhumas/Goiás/Brasil. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais. Bolsista pela Capes.

sobre la base de la literatura y de la experiencia de actuar en el curso de Licenciatura Indígena Intercultural en Goiás. La discusión se lleva a cabo en dos preguntas básicas: ¿Cuál es la importancia de la geografía en los estudios relacionados con los pueblos indígenas? ¿Cuáles son los desafíos para la formación del maestro indio en la época contemporánea

Palabras clave: formación de maestros indígenas. Educación (escuela) indígena. Enseñanza de la Geografía.

INTRODUÇÃO

90

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo
Do nosso mundo e do mundo do branco.
Professores indígenas do Acre

A epígrafe trás uma concepção de Geografia, forjada num contexto de formação por professores indígenas do Acre. Este ponto de vista nos remete a uma discussão muito preciosa para a análise geográfica da realidade: a interpretação do espaço em suas múltiplas escalas e a consideração da imbricada e complexa relação sócioespaço-temporal entre lugar-mundo.

Ao considerar os estudos e pesquisas, sobretudo na Geografia, no campo da cultura, que abordam as questões étnicas no Brasil e quiçá, de forma mais ampla no mundo, lembramo-nos de que a Ciência tem sido caracterizada na contemporaneidade por uma pluralidade de paradigmas; e a Geografia não tem ficado imune a esse pluralismo. Isso tem implicado na (co)existência de várias geografias balizadas por este contexto de pluralidade paradigmática (CORREA, 2011).

Ocorre que essa diversidade de ideias e maneiras de olhar os objetos, de explicá-los, traz riqueza ao debate geográfico, constituindo a ideia de pluralismo e espacialidade a essência das discussões geográficas contemporâneas, de acordo com o autor citado.

Portanto, no que tange a pluralidade temática abre-se um leque de possibilidades de temas e pesquisas para a Geografia. É nessa pluralidade de temas que tem caracterizado os estudos e pesquisas no campo geográfico que nos voltamos para a pesquisa (ainda marcada pela invisibilidade na Geografia) de grupos étnicos responsáveis pela colocação do Brasil entre os países com a maior sociodiversidade do mundo: os povos indígenas.

Sendo assim, propõe-se, nesse artigo, discutir a questão da formação de professores indígenas e as contribuições da Geografia para os estudos vinculados às questões indígenas.

Atentarmo-nos, para a sinalização de que essa proposta não se constitui solitária no campo de estudos e pesquisas da Geografia. Mencionar-se-á, alguns, dentre vários, pesquisadores desta temática. Os geógrafos Chaveiro (2010), Guerra (2004, 2012), Ladeira

(2008), Lima (2010), Loiola (2007), Lustosa (2012), Motta (2004), Ratts (1996, 2003, 2009), Resende (1998), Silva (2010), fizeram pesquisas neste campo a partir, sobretudo, das categorias território, lugar e paisagem. Também autores como Lima (2004, 2011), Resende (1992, 1997) e Souza (2005), dentre outros, dedicaram-se as pesquisas relacionadas à educação escolar indígena e ensino de Geografia³.

Alguns desses autores fizeram trabalhos pontuais, outros têm mantido estudos mais longos e engajamento com os povos pesquisados, como a geógrafa Resende (1992, 1997, 1998) que atuou na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – Secad, do Ministério da Educação – MEC e participou da elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.⁴

Num recuo temporal, a história da colonização do Brasil, nos revela que a educação para indígenas, inicialmente, empreendidas pela Igreja Católica com incentivo da Coroa Portuguesa, passou por vários processos, desde a catequização dos jesuítas até o ensino positivista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado, em 1910, cujo objetivo era preparar os índios para transformarem-se em trabalhadores rurais (ROCHA, 2003).

Desde o século XVI até a metade do século XX, os programas oficiais que objetivavam a educação escolar dos indígenas foram pautados na catequização e integração desses povos à sociedade nacional. Antes da Constituição Federal de 1988 as Legislações predecessoras estabeleciam o dever da União de assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional.

A escola até então foi utilizada como um instrumento de imposição da cultura do colonizador e da negação das línguas e das culturas dos povos indígenas. Portanto, o processo colonial marcou a violência não apenas física e espacial como cultural e epistêmica do europeu sobre os povos originários da América.

No caso do território brasileiro, o sistema de ensino passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da consequente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Nestes

³ Mesmo sem intenção de fazer o estado da arte dos geógrafos que estudam povos indígenas citamos ainda outros pesquisadores com o objetivo de oferecer, mesmo que parcialmente, um panorama das instituições onde atuam: José Antônio de Deus (UFMG); Maria Inês Ladeira (Centro de trabalho indigenista - CTI); Maria Lucia Gomide (Licenciatura Indígena em Roraima); Maria Lucia Pires Menezes (UFJF); Regina Araújo de Almeida (USP); Renata Oliveira Costa (PNUD e curso de formação de indigenistas do CDS/UNB); Renato Gavazzo (ONG CPI - ACRE); Tomas Paoliello (Doutorando na UFRJ); Vanderley Mendes de Oliveira (UFT); Juliana Motta (doutoranda da UNESP); Sandoval Amparo (FUNAI); Roberta Arruzzo (UFRRJ); Michael Le Tourneau (pesquisador francês); Marcos Mondrado (UFBA).

documentos a legislação brasileira reconheceu os saberes indígenas como legítimos a serem integrados e norteadores dos currículos das escolas indígenas.

O objetivo da Educação Escolar Indígena a partir de CF de 1988 passou a ser o de fortalecer os conhecimentos próprios de cada cultura e as pedagogias específicas de cada povo nos currículos das escolas indígenas. Objetivou-se ainda assegurar o direito de acesso aos diversos conhecimentos dos não-indígenas sistematizados pela sociedade envolvente ao longo do tempo. A escola, neste viés, aparece como um campo de possibilidades de conquista de visibilidade e de aquisição de códigos linguísticos e culturais que poderiam permitir a luta política por territórios, pelo direito de existir em seus próprios termos.

Neste sentido, insere-se a relevância da formação de professores indígenas, pois se entende que o caráter prático da formação acadêmica é a conquista, pelos sujeitos, daquilo pelo qual lutaram e lutam: o direito a identidade étnica, ao uso da língua nativa e/ou materna, aos ritos e rituais das suas culturas, as territorialidades, aos projetos de futuro que melhor atendam aos interesses de suas comunidades.

Neste contexto, temos como balizas para o desenvolvimento da discussão proposta os questionamentos: Qual a importância da Geografia nos estudos referente aos povos indígenas? Quais os desafios para a formação do professor indígena na contemporaneidade?

Essas são algumas inquietações iniciais, na discussão desse tema. Pensar a respeito da educação escolar que seja realmente indígena convida-nos a ampliarmos o olhar e rememorarmos o mundo multiétnico que forma a sociedade brasileira.

1. Educação indígena: um direito

As aldeias indígenas no Brasil atingem quase toda a totalidade do território, com exceção do estado do Piauí e Rio Grande do Norte. Os dados mostram que são 305 povos indígenas que contabilizam 896,9 mil indivíduos; 0,47% da população brasileira, falantes de 274 línguas. Eles estão distribuídos em 505 Terras Indígenas, que correspondem a 12,5% do território nacional, que correspondem a 106,7 milhões de hectares, nos quais residiam 517,4 mil indígenas (57,7% do total de indivíduos). (IBGE, 2010)⁵.

Os estudos de Cunha (1992) ainda divulgados na década de 1990 apontam que esses dados expressos em números mostram que a organização de grupos sociais através do critério

⁵ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>

étnico e o uso político de sua identidade diferenciada em relação aos demais segmentos da população de um país foi um marco no século XX e continua reverberar atualizado no século XXI.

Assim, a busca pelo direito à educação de qualidade para atender os povos indígenas pressupõe uma demanda cada vez maior de turmas escolares. Arroyo (2004, p.72) mostra que “[...] o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana [...]. A Educação Básica somente se universalizou acompanhando esses avanços dos direitos”. O autor afirma ainda que a escola trabalha com sujeito de direitos, e ela pode tanto reconhecê-los como negá-los quando se coloca como “peneira” e promove a exclusão.

No campo dos direitos deve ser assegurado não somente o de não ser excluído como também o direito ao acesso a escola, o que demanda estrutura física, equipamentos, materiais didático-pedagógicos. Dessa forma, Lima (2007) ressalta que pensar uma educação indígena, discutida, planejada, executada por esses atores, de indígenas para indígenas, que respeite e incentive o uso das línguas nativas, e os conhecimentos de cada povo, pode contribuir para retirar o indivíduo da condição de apenas aluno, no sentido de espectador, e colocá-lo na condição de humano, aquele que possui valores próprios adquiridos no meio em que vive ou em outras geografias e que pode ser tanto respeitado como valorizado.

Neste sentido, a luta indígena pelo direito aos seus territórios e pelo direito as manifestações de sua cultura, como o uso da língua nativa ou materna, culminou com conquistas jurídicas no âmbito da Carta Magna Brasileira, como mencionado anteriormente. Vários povos indígenas no Brasil organizaram então sua pauta de reivindicação nacional colocando a educação como luta política, com objetivo de assegurar o caráter específico, intercultural e bilíngue nas escolas indígenas.

A Constituição de 1988 rompe um paradigma legitimado pelas Constituições anteriores que objetivavam a integração dos indígenas à sociedade nacional por meio da aniquilação das diferenças. Essa conquista legal propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação nº 10.172 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, de 1998, que legitimaram uma nova concepção de educação indígena.

Nestes documentos foram garantidos aos povos indígenas uma educação diferenciada pautada no uso de suas línguas, na valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e na formação docente de indígenas para atuarem em suas comunidades como professores.

Com a Constituição de 1988 foi assegurado aos povos indígenas o direito à diferença e o bilinguismo bem como a utilização de processos próprios de aprendizagens indígenas na educação escolar. Neste cenário, foi criada, a partir as bases legais para a formação de uma nova escola indígena que pudesse de fato contribuir para a afirmação identitária e cultural dos índios (GRUPIONI, 2002).

Desse modo, um dos maiores desafios pedagógicos da Educação Escolar Indígena segundo Caldart (2004, p.109) é: “(...) é pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram”. Assim, o papel da formação específica para os docentes que atuam e atuarão nas escolas indígenas torna-se questão privilegiada, ao passo que entende-se o caráter prático dessa formação acadêmica como a conquista dos sujeitos indígenas àquilo pelo qual lutam: o direito à diversidade, à diferença em seus próprios termos.

Para além da questão indígena Arroyo (2004) contribui com a importância da especificidade de uma educação diferenciada para os povos que vivem no campo e do campo, os que vivem no/do campo como os quilombolas, assentados, acampados, posseiros, agricultores, peões, arrendatários, dentre outros, que exigem por parte do Estado, diferentes propostas para a educação ao considerar o tema da especificidade. Nas palavras do autor:

A educação deve construir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo. A força das matrizes culturais dos povos do campo, seu imaginário, ritos, símbolos, seu tempo, sua fala. Essa cultura deve constar no Projeto dessa escola que está no campo no sentido de geograficamente inserido nele ou próximo a ele, pois pertence a esse grupo e deve ser dele e para ele (ARROYO, 2004, p. 82).

Neste cenário, a escola indígena será aquela pensada, planejada e concretizada pelos índios, caracterizando-se como um projeto da comunidade, para o efetivo exercício da cidadania e da autonomia dos povos indígenas.

Nos últimos anos, a produção de material escrito (didático-pedagógico ou literário, dentre outros) apresentou um significativo aumento, o que tem possibilitado o aprofundamento do estudo linguístico. Além da educação informal peculiar ao grupo indígena, essa sistematização do conhecimento tem ajudado esses grupos a manterem vivas sua cultura e sua língua, por meio da sua produção escrita e do estudo sistematizado. Reforçando a revitalização cultural e a valorização da memória por meio do registro dos mitos, dos ritos, canções e etc.

Em relação à educação bilíngue, Hamel coloca o direito à comunicação na língua materna dentro do campo dos direitos humanos como qualquer outro. O autor afirma que:

Os direitos linguísticos fazem parte integral dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos. Tais direitos referem-se àquelas prerrogativas que parecem atributos naturais, evidentes para todos os membros das maiorias linguísticas dominantes. Ou seja, o direito de usar sua própria língua em qualquer contexto cotidiano oficial, particularmente na educação, como também o direito de que as opções linguísticas do sujeito sejam respeitadas, e que esse não sofra discriminação alguma pela língua que fala (HAMEL, 1995, *apud* MAHER, 2006, p. 31).

Vale lembrar que para Maher (2006, p.29) o monolinguismo no Brasil é um mito, pela diversidade sociolinguística existente. São faladas 30 línguas de imigrantes – crianças brasileiras que aprendem a falar primeiro a língua de seus pais; 2 línguas de sinais: Língua Brasileira de Sinais e língua de sinais dos índios Urubu - Kaapor – grupo indígena que apresentam muitos indivíduos surdos; a Língua Portuguesa (oficial) e 180 línguas indígenas conhecidas. Assim, em relação ao ensino escolar indígena, Collet considera que:

Não há um modelo único que possa dar conta das diferentes situações sociolinguísticas vividas pelos povos indígenas. Há povos que são monolíngues em sua língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão. [...] A escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso (2006, p.49).

Concretizar esse ideal seja da escola bilíngue - e até mesmo multilíngue passa por vários desafios, dentre eles, a formação dos professores indígenas. A apropriação pelos povos indígenas da educação nas Escolas Indígenas é um desafio e requer investimento na formação dos profissionais que atuam e atuarão em cada comunidade, bem como investimento em materiais didáticos específicos e infraestrutura nas escolas.

As discussões no seio da comunidade e as parcerias com Secretarias, Universidades e Ongs pode constituir-se um caminho para que os professores indígenas, os alunos e a comunidade se apropriem cada vez mais de espaços de discussão e decisão com vistas à efetivação real das conquistas legais.

2. Por uma Educação Intercultural Indígena

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da educação e da pesquisa.

Segundo Molina (2008), o multiculturalismo surge na década de 1920 como uma contraposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano, sustentando a necessidade de uma revalorização do conceito de cultura e dos atores sociais na construção da realidade.

A Interculturalidade, conceito construído a partir dos princípios do multiculturalismo, reforça a ideia do reconhecimento e respeito às diferenças possibilitando a ruptura de uma perspectiva epistemológica ocidental unidimensional e criando espaços pluriépistemológicos, que trazem à realidade formas de conhecimento que historicamente foram negligenciadas e subalternizadas. De acordo com Fleuri:

O adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (2003, p. 17).

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista no México e as revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamando a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados. Para Santos:

Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma (2010, p. 183).

Nesse sentido, as mudanças de pensamentos que nortearam a importância de considerar as particularidades culturais foram primordiais para a educação escolar indígena, que tem buscado transformar o ensino disciplinar em multidisciplinar, valorizando e confrontando os conhecimentos das ciências, as experiências dos alunos, as trocas de saberes.

A dimensão da interculturalidade está hoje posta como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena. Como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”.

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não indígena,

desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.

Como a interculturalidade se concretiza na prática escolar indígena, seja na escola, seja nas universidades? Como a educação intercultural contribui na vida sociocultural dos índios, revitalizando a cultura e a identidade? A educação Intercultural promove uma leitura de mundo? Como?

Para os povos indígenas, sabe-se que a escola tem sido um dos elementos principais no processo de revitalização da língua e fortalecimento da identidade seja na oralidade ou na escrita. Mas para isso acontecer é preciso superar as barreiras disciplinares que as escolas não indígenas impõem ainda nas aldeias.

Como brasileiros, os povos indígenas, têm direito de estarem inseridos na cultura letrada do Brasil, sendo isso feito através da língua materna, a Língua Portuguesa. Assim a escola indígena tem que garantir às crianças o acesso a Língua Portuguesa, bem como às línguas indígenas de sua etnia.

Para que isso aconteça às escolas devem estar preparadas para proporcionar um ensino que alcance as duas realidades, indígenas e não indígenas, já que a maioria dos povos vive ou frequenta os dois tempos e espaços. Esse é um dos fatos que reafirma a emergência das reconfigurações das escolas nas aldeias, bem como a formação dos professores, as metodologias, as teorias e recursos didáticos, os currículos, a gestão escolar, etc. Vasconcelos, considera que:

Além da perspectiva curricular é interessante observar que o ensino da leitura e escrita envolve a questão dos conteúdos e planejamento, que intrinsecamente estão relacionados às abordagens curriculares. Planejar é essencial para que as atividades se desenvolvam, é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (2010, p. 15).

O índio como qualquer outro aluno é o conhecedor de sua realidade, e essa não pode ser desprezada no processo ensino-aprendizagem. Para Maher (2006, p.18): “O processo de ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento”.

Desse modo, cada aluno traz em si experiências, conhecimentos, dúvidas, anseios, desejos, imaginações e ao considerar que os povos indígenas têm suas particularidades culturais e linguísticas, é imprescindível fazer um trabalho que respeite essas particularidades, nesse caso o papel dos professores são essenciais.

3. Formação de professores indígenas no Brasil: desafios distintos

A concretização do direito a Educação Escolar Indígena diferenciada só será efetivada se os próprios índios assumirem a docência das escolas nas comunidades indígenas (RCNEI, 1998).

Nesta perspectiva, as leis e as diretrizes oriundas do Ministério da Educação – MEC não são garantias de sucesso da escola indígena, sendo necessária a implantação de políticas que garantam a formação específica de professores que serão também lideranças para ajudar seu povo a desenvolver projetos de futuro. Desta maneira, para efetivar essa Educação Escolar Indígena os sujeitos que lutaram por ela precisam assumirem-na. Nas palavras de Maher:

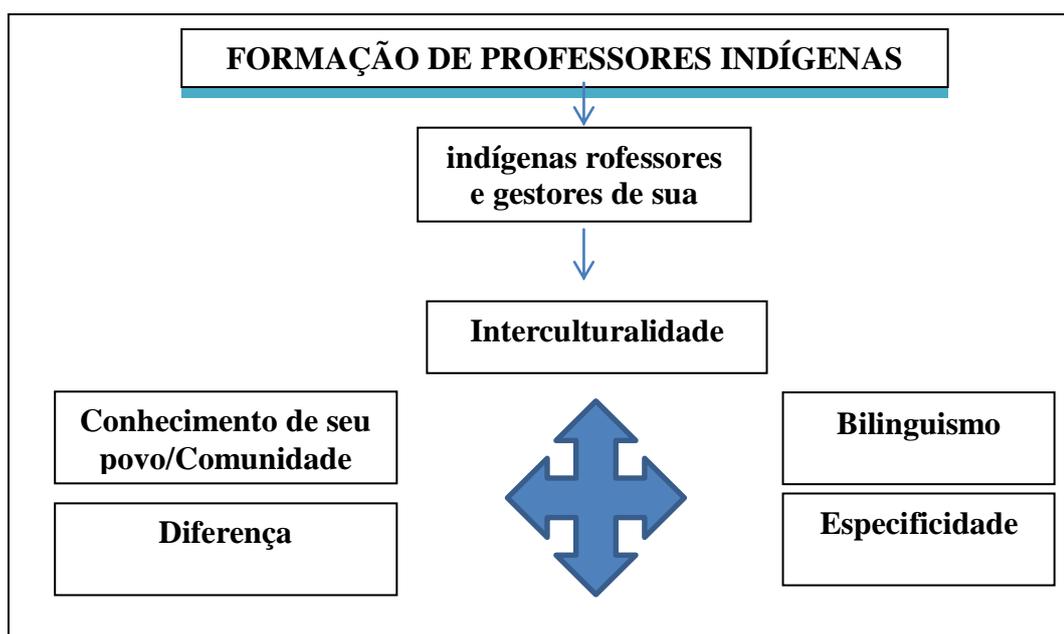
A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (2006, 35).

Sendo assim, destacamos mais dois, dentre vários aspectos, referentes à importância da formação dos indígenas para atuarem como professores nas aldeias.

O primeiro refere-se ao conhecimento que o professor indígena possui das características do povo a qual pertence. Por serem parte da etnia eles conhecem com mais propriedade os traços culturais, a língua, os rituais, as memórias, o território, os lugares sagrados, as demandas, os projetos de desenvolvimento que lhes interessam, e podem, portanto, constituírem pesquisadores de sua própria história, língua e cultura.

Podem ser interlocutores para auxiliar a recordar elementos da cultura material e imaterial, auxiliando na revitalização da língua (quando for o caso) e na apreensão da língua escrita. Para Marcelo (1998), o conhecimento prático do professor e o conhecimento que este tem da realidade de seus alunos poderá contribuir para elaboração de metas educativas. Bem como os saberes baseados na experiência como apontam os estudos de Rivero (2012).

O segundo aspecto é que grande parte dos professores indígenas necessitam de aprofundamento no estudo da Língua Portuguesa para serem mais aptos no processo de ensino, tanto dessa língua, como de outros conhecimentos vinculados aos saberes ocidentais. Em síntese, alguns elementos essenciais para a formação do professor indígena são:



Org: SILVA, Lorraine Gomes da, 2015.

Dessa maneira, a compreensão da língua oficial, do colonizador, a Língua Portuguesa, passa a ser um instrumento de luta, vista pelos povos indígenas não como imposição ou obrigação, como na colonização, mas como uma conquista na luta pela preservação de sua identidade, cultura e memória, uma vez que podem entender as discussões da sociedade não indígena, como se fazer entender, pela sociedade nacional e, neste sentido, buscar informações, participar de fóruns, se colocarem como representantes de seu povo, nos órgãos e organizações sociais e políticas, que são estratégicas para estabelecerem os interesses de suas etnias.

A inserção dos povos indígenas no mundo globalizado, de maneira que lhes sejam garantidos os direitos aos seus valores, línguas, organização sociocultural, e desenvolvimento econômico é questão colocada por eles mesmos como uma necessidade e um objetivo. Nesses termos, a proposta da formação de professores indígenas, por meio de uma Educação Superior Indígena nasceu da própria demanda desses povos por uma escola de qualidade que se caracterizasse intercultural, bilíngue e diferenciada.

Cavalcanti (2012), ao discutir sobre a formação de professores de Geografia faz o seguinte questionamento: Qual a demanda prioritária para a formação do professor no contexto atual? Segundo a autora o professor só conseguirá dar conta das demandas impostas para a escola neste momento da globalização se ele for um sujeito ativo e crítico.

Esta mesma indagação remete-nos a uma das questões basilares dessa discussão: Quais seriam os desafios para a formação do professor indígena na contemporaneidade?

Cavalcanti (2012) encaminha uma resposta aos professores de Geografia que parece valer também para o contexto cultural específico das aldeias. Para ela a formação continuada para diferentes contextos culturais e a ação continuada de rever a prática docente ao refletir o papel do professor, de sua atuação, da escola, de suas práticas, dos projetos propostos, constitui-se um dos caminhos para a construção desse sujeito ativo e crítico. Que não concebe o espaço escolar como um campo de reprodução, mas de ação, de produção, de questionamento, de crítica.

Contudo, não há como negar que um fator decisivo para garantir a existência desse espaço escolar é que o condutor de todos os processos seja um professor indígena, pois só ele terá condições de concretizar o projeto político-pedagógico de seu povo.

4. As contribuições da Geografia para um ensino interdisciplinar

Nos dados do Censo Escolar do IBGE (2010) foram contabilizados 200 mil estudantes indígenas da educação básica, distribuídos em 2.836 unidades de ensino; com 12 mil professores indígenas; dos quais cinco mil possuem ou está cursando ensino superior.

Em relação ao crescimento demográfico indígena os dados mostraram um crescimento de 3,6% ao ano, portanto, superior à média nacional que foi de 1,6%. Assim, a busca pelo direito à educação de qualidade para atender esses grupos étnicos que apresentam uma taxa de natalidade superior à média nacional, pressupõe uma demanda cada vez maior de turmas escolares.

Os professores indígenas estão conquistando espaço nas universidades, reforçando sua identidade, construindo ou reafirmando uma autoestima, especializando-se para enraizarem-se ainda mais. Desse modo, a formação dos professores indígenas como política de educação se mostra como possibilidade tanto na construção do respeito aos povos indígenas como possibilidade para perpetuação do seu modo de vida.

Para Valente (2003) e Gobbi (2006), será urgente investir na capacitação de professores e nos cursos de licenciatura para evitar que o ensino a respeito da pluralidade cultural continue a ser mera retórica e espaço para a perpetuação de preconceitos.

Ainda pensando na formação de professores indígenas como um campo de possibilidades de estudo dentro da pluralidade temática que nos apontou Correa (2011),

determo-nos no outro aspecto pontuado pelo autor como central dos estudos geográficos: a espacialidade.

Para isso, retomamos um dos questionamentos basilares nesta discussão: Qual a importância da Geografia nos estudos referente aos povos indígenas?

Retomando a fala de Correa (2011) sobre a pluralidade temática e a espacialidade como duas das principais tônicas da Geografia contemporânea. Ao situar o tema dentro da pluralidade temática atentar-se-á para a questão espacial.

Cavalcanti (2012) ressalta que as categorias⁶ e conteúdos geográficos podem contribuir dentro dos cursos de formação de professores para a construção e/ou desenvolvimento de um raciocínio espacial. Isso é possível por meio da escala que a geografia aborda que vai deste a mais próxima como o lugar até a mais distante como o território e vice-versa.

Estabelecer uma compreensão da dinâmica entre a aldeia e sua articulação com outras escalas; entender as relações contraditórias do espaço vivido num contexto mais amplo pode permitir a comparação, a interpretação, a análise e crítica das diversas situações que compõem a realidade da escola, da aldeia e da comunidade e assim auxiliar os indígenas a estabelecerem projetos de desenvolvimento que lhes seja significativo.

Em um contexto de luta pela terra que se atualiza a mais de 500 anos, a compreensão cartográfica, a gestão da terra, as questões ambientais são alguns dos aspectos abordados pela Geografia que podem ser potencializados na relação intercultural entre saberes indígenas e não indígenas a favor dos projetos de sustentabilidade e desenvolvimento de cada povo (RCNEI, 2005).

Estes são alguns dos temas geográficos que juntamente com a linguagem cartográfica poderão trazer riqueza para os cursos de formação de professores indígenas na elaboração de propostas para o currículo das escolas para os projetos das comunidades indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de perspectiva da Educação Escolar Indígena nas Terras Indígenas caracterizou-se como a efetivação da luta dos sujeitos indígenas ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada.

⁶ Ver Rogério Haesbaert. *Viver no limite*. (2014), sobre a definição de categoria.

O oferecimento do ensino da língua oficial e da língua materna dos indígenas em equivalência de importância sinaliza para a construção de processos de autonomia cada vez mais significativos para os indígenas na sociedade moderna. Por um lado, a aprendizagem da língua portuguesa baliza certo grau de independência ao permitir a compreensão e a comunicação com a sociedade não indígena, e por outro, o estudo da língua materna e na língua materna pode tanto aprofundar as raízes culturais, como também revitalizar aspectos singulares da cultura material e imaterial que caracteriza a identidade étnica de cada povo indígena.

Neste sentido, a formação de professores indígenas e de gestores constitui-se temática importante de discussão para quem pesquisa ou se envolve de alguma maneira com educação indígena. O desenvolvimento e capacitação dos indígenas para assumirem como protagonistas a escola pela qual lutaram, tem como um dos pilares de sustentação a formação de professores, tanto inicial como continuada.

As conquistas legais que marcaram avanços para a qualidade da educação escolar indígena representam apenas o início de um processo de efetivação dessa escola, e não um fim.

Portanto, a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em Terras Indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, assim como a base para se efetivar uma educação que sirva como instrumento de afirmação étnica e que promova projetos voltados para a sustentabilidade da comunidade na aldeia passa pela formação dos professores indígenas.

Acredita-se que a leitura e escrita enquanto habilidades básicas na sociedade não indígena têm sido vistas como competências cada vez mais importantes para assegurar por meio do registro a cultura material e imaterial dos povos indígenas ágrafos. Outro processo importante já ocorre na produção de material didático-pedagógico e de livros de literatura, incluindo a infantil e infanto-juvenil.

Constitui-se, portanto, a apropriação da cultura do Outro (a sociedade letrada) a favor das singularidades culturais que caracterizam cada povo indígena no Brasil. Assim, o diálogo intercultural surge como básico na educação escolar em países como o Brasil, caracterizado pelo multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, MEC, p.208, 2006.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez et alli (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, p.72, 2004.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et alli (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p.107, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação profissional: princípios e propostas para uma atuação docente crítica. **O ensino de Geografia na escola**. Papirus: Campinas, p.13-18, 2012.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, MEC, p.122, 2006.

CORREA, Roberto Lobato. Reflexões sobre paradigmas, Geografia e contemporaneidade. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n.1, número especial, p. 59-65, out. 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC; Companhia das Letras, 1992.

FLEURY, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. IN: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOBBI, I. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. In: Revista Brasileira de Educação. N.9. ANPED, 1998.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. MEC, Brasília, p. 11-37, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena,**

1995 – 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MOLINA, L. **Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española**, Del Oriente y del Mediterráneo: Madrid, España ES. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, L. M. **A política Indigenista no Brasil**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

RIVERO, Ana. A pesquisa na formação inicial do professorado: contribuições a partir de uma perspectiva socioconstrutivista e investigativa. In: CASTELLAR, S.M.V e MUNHOZ, G.B (orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A Temática Indígena da Escola**. São Paulo: Editora Global, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VALENTE, A. La. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

Recebido para publicação em janeiro de 2016
Aprovado para publicação em maio de 2016