

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA COMO POLITICA DE INCLUSÃO NO ESTADO RORAIMA

Marilene Alves Fernandes ¹
Selma Maria Cunha Portela ²

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a política de formação continuada de professores das etnias Macuxi, Wapichana e Taurepang, Waiwai, no estado de Roraima, por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola como política de inclusão de formação para Professores Indígenas. Para iniciar a pesquisa foi proposto o seguinte problema: quais as possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública de inclusão de professores indígenas por meio da formação continuada do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola? A metodologia pesquisa foi análise bibliográfica e documental, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico dialético. Os resultados da pesquisa apresentam, apesar das contradições que o Programa apresenta como uma política pública no conjunto das políticas educacionais em curso, a experiência formativa tem se apresentado como uma alternativa importante de inclusão de professores indígenas no processo de formação continuada e ainda de participar da produção de materiais didáticos na língua materna que podem corroborar com o ensino dos conhecimentos universais dos currículos nas escolas indígenas, a depender de uma concepção de formação humana histórico-cultural.

Palavras-chave: Política, Saberes, Formação, Indígena, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Diante das políticas públicas de desvalorização da educação que atualmente o Brasil vivencia referente ao descaso de investimento e desvalorização da educação pública, do professor e conseqüentemente também afeta diretamente à formação continuada de professores. Torna-se cada vez mais relevante tratar da temática sobre a formação docente, e principalmente a formação continuada dos professores indígenas.

Sendo assim, vale ressaltar que se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, pois

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima-UERR marilenefernandes@hotmail.com;

²Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, portelagil@gmail.com;

busca, segundo Netto (2011, p.25), apreender não só a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, que corresponde a sua estrutura e a sua dinâmica, como processo. Partindo deste pressuposto a história da Educação Escolar Indígena (EEI), no Brasil, inicia no século XVI com a catequização jesuítica no período colonial, por meio da qual eram impostos a grupos indígenas costumes, crenças e valores diferentes dos seus, com a clara intenção de civilizá-los.

Ao longo do século XX, por meio de aparelhos instituídos pelo o Estado, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, embora com práticas escolares com traços que as diferenciam, dá-se continuidade ao projeto de conversão dos povos indígenas brasileiros e integração à sociedade nacional, negando, por meio de processos educacionais diversificados, toda sua riqueza cultural.

É no contexto de reabertura política no final dos anos de 1980, com a Constituição Federal, de 1988, que a EEI ganha respaldo legal com a garantia de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, referenciada num conjunto de documentos legais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e legislação específica destacando a importância da valorização da cultura dos povos indígenas na escola, garantido na lei o uso da língua materna, além da língua portuguesa, bem como o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Desse modo a escola nas comunidades indígenas ganhou um novo significado como meio de assegurar o acesso a conhecimentos gerais, não havendo necessidade de negar sua cultura e identidades étnicas. Nas políticas educacionais promulgadas a partir da década de 1990, referentes à EEI, os povos indígenas passam ser os verdadeiros atores dessa história.

Para atender as políticas de formação de professores indígenas o MEC regulamenta a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, instituindo a Ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Ministério da Educação, visando atender o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais. Também se promulga a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Na Seção II Dos professores indígenas: formação e profissionalização, no Art. 19 § 6º, reza que os Sistemas de Ensino e suas Instituições formadoras devem assegurar a formação

continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

Assim, o presente trabalho visa apresentar resultados de um estudo bibliográfico e documental realizado no decorrer de estudos do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, no sentido de analisar os limites e possibilidades desta política de inclusão da formação continuada de professores indígenas através da Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima. Para tanto, tomando como base o cenário exposto no limiar deste trabalho, faremos reflexões sobre a aparente mudança nos propósitos da escolarização junto aos povos indígenas, no período de transição do século XX para o século XXI, apresentando elementos referentes ao contexto de elaboração das políticas de EEI.

Uma aparente mudança no contexto de elaboração das políticas de educação escolar indígena no Brasil

De acordo com Faustino (2006), pesquisas realizadas pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA) em 2004, e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, aponta que no Brasil existiam mais de 220 povos indígenas somando uma população autocitada declarada de aproximadamente 730 mil pessoas falantes e cerca de 180 línguas diferentes. Segundo dados do IBGE de 2010 foram registrados no Brasil 896.9 mil indígenas, com 36,2% deste total em área urbana, e 63,8% em área rural. Também foram contabilizadas 274 línguas indígenas faladas, excluindo as originadas de outros países, denominadas genéricas de troncos e famílias linguísticas. Os dados revelam a luta e a resistência indígena para, diante do processo histórico de negação, manterem vivas suas culturas e tradições.

Tal processo de negação inicia-se com a escola missionária, civilizatória e integracionista jesuítica, a qual tinha como base a ação política da atuação do Estado religioso, bem como das instituições religiosas, acreditando que por meio da instrução os povos indígenas abandonariam sua forma “primitiva” de viver e, com isso, seriam integrados a civilização.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o protagonismo indígena se impôs como necessidade para sobreviver à marcha do capital sobre seus territórios.

Conseqüentemente os indígenas empreenderam uma mobilização política própria e articulada onde se fortaleceram e contrariando muitas vezes a política indigenista oficial. Nesse sentido Oliveira e Freire (2006) analisam que:

O aparato tutelar era empregado pela FUNAI para impedir qualquer mobilização dos índios em face do Estado. Dessa forma, as primeiras assembleias indígenas dependeram do apoio do CIMI para serem realizadas, com o fornecimento de infraestrutura e apoio ao deslocamento dos índios. Desempenhou também um papel fundamental na formação dos primeiros líderes indígenas que se destacaram em meados dos anos 70 (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 193).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o indígena passa a ser reconhecido como cidadão de direitos. Desse modo, a configuração de escola aos moldes integracionistas do passado se modifica, em seguida o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, aprovado em 14.09.1999 pela Câmara de Educação Básica (CEB) trata das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar indígena, das práticas retóricas implantadas através do Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas buscando alternativas à submissão destes grupos, como forma de garantia de seus territórios, de relacionamento e convivência entre estas populações e outros segmentos da sociedade.

A escola indígena, neste contexto, passa a receber orientações contrárias àquelas predominantes até os anos de 1990, pois se busca marcar a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. O Parecer do CNE nº 14/99 define a Educação Indígena como o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução e Educação Escolar Indígena, como o meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade dos grupos indígenas.

Contudo, questiona-se: o que promoveu essa mudança de objetivos? Soma-se a esta questão, a outra levantada por Faustino (2006), que nos instiga a suspeição do que propõem as políticas públicas voltadas à educação nacional, em geral, e à EEI, em particular, qual seja:

Após séculos de políticas de colonização, conquistas, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos, nas últimas décadas, com a generosa oferta do reconhecimento, do respeito e da diversidade cultural, mutação ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas (FAUSTINO, 2006, p. 62).

Seguindo nessa direção, a referida autora nos faz compreender o porquê de, somente a partir da crise capitalista deflagrada nos anos de 1970, no campo ideológico, transferiu a direção das discussões sobre os determinantes dos problemas sociais, do âmbito econômico para o cultural. É neste contexto que a cultura apartada das problemáticas econômicas, ganha cada vez mais espaço.

Com a política de globalização do imperialismo norte-americano resultado da reestruturação do capital entre as décadas de 1980 e 1990 se configurou novas formas de controle dos movimentos sociais e da utilização da diversidade cultural como uma estratégia de consenso, com a ampliação dos direitos civis (cidadania) e o combate ao racismo, sendo eficiente na fragmentação da luta pela emancipação humana (FAUSTINO, 2006).

O que se vê a partir de então é um movimento massivo de difusão de conceitos e teorias, originários tanto do pensamento de direita como da esquerda, à medida que aparecem como desafios e tensões possíveis de superação, sem a necessidade de alteração da lógica de exploração para a acumulação (FAUSTINO, 2006).

A autora explica ainda que com a nova expansão do capitalismo - a globalização - como a exclusão se intensificou, a reforma neoliberal desenvolveu uma poderosa retórica de inclusão, disseminando-a e financiando alguns projetos em setores estratégicos da sociedade, com o objetivo de edificar a ideia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre as minorias. Neste contexto tornam-se necessárias novas estratégias para alcançar o consenso político, que passa a ter como discurso a inclusão, devido às mobilizações e protestos que os violentos mecanismos de coerção tradicionais do sistema podem suscitar.

Ainda no contexto das políticas de EEI, é elaborado o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI), documento este que tem como objetivo contribuir para a efetivação das práticas e as ações escolares, tornando-as mais próxima das realidades e com as demandas dos povos indígenas. O referido documento apresenta, ainda, como um instrumento para auxiliar a discussão e reflexão da EEI, propondo ações concretas que diferenciam as escolas indígenas de escolas não

indígenas. Na fundamentação teórica expõe orientação das políticas públicas educacionais sobre a estrutura e funcionamento das escolas indígenas e, posteriormente, apresenta os princípios mínimos para cada área de estudo do currículo das escolas indígenas brasileiras. Dá ênfase que essas escolas devem ser comunitárias, geridas pelas comunidades indígenas, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Destaca a interculturalidade como um princípio e o reconhecimento e manutenção da diversidade cultural e linguística, mas que se promovam experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não se considerando uma cultura superior à outra.

O Art. 3º da Resolução n.º 3, de 10/11/1999 determina que a organização das escolas indígenas, deve considerar a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas.

Para ser específica e diferenciada, significa que seja concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.

Experiência com o programa Ação saberes indígenas na escola em Roraima

Para iniciar destacamos que o Estado de Roraima está localizado na Região Norte do Brasil, faz fronteira com a Venezuela e Guiana, apresenta uma quantidade de grupos étnicos diversificados em relação aos demais Estados do Brasil, composto pelas etnias Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Wai Wai, Yanomami, Yekuana e Wapichana. Segundo o Censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE no estado de Roraima há 46.505 indígenas, o que correspondente a 18% da população total do Estado.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2018, existia um total de 10.870 alunos indígenas matriculados no Estado de Roraima. Na rede de Ensino Municipal de Boa Vista, segundo dados o INEP, há um total de 12 escolas indígenas comportando 1.336 alunos indígenas matriculados da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Embora possamos observar que a partir dos anos de 1990, legalmente, se garante à educação escolar indígena, o que se pode considerar, pelos termos legais, novos delineamento, a proposta de uma EEI efetivamente diferenciada ainda representa um grande desafio para o sistema educacional do país, nos âmbitos estaduais e municipais, o que exige das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que estas escolas sejam incluídas, incorporadas e beneficiadas de fato ao sistema que ainda apresenta dificuldades de respeitar as particularidades das escolas indígenas.

A ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima foi regulamentado pela Portaria 98/13 SECADI/MEC que teve sua proposta encaminhada pelo IFRR e aprovada em 2014. As ações foram desenvolvidas em quatro etapas distribuídas nos anos 2014/2015, 2016, 2017 e 2018. A aplicabilidade do trabalho teve como meta promover a formação continuada dos professores indígenas envolvidos no processo, de produção de materiais didáticos destinados ao letramento e numeramento em língua materna promovendo os direitos dos povos indígenas à educação escolar diferenciada e intercultural por meio do fortalecimento dos territórios etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos e, também, com a pesquisa, o registro e a sistematização dos conhecimentos tradicionais, a serem organizados em materiais didáticos nas línguas Ingarikó, Makuxi, Taurepang, Waiwai, Wapixana.

O processo de formação envolveu formadores, orientadores de estudo, professores alfabetizadores que atuavam nas escolas indígenas, professores falantes da língua materna e professor pesquisador que era considerado como Sábio da comunidade por conhecer os conhecimentos Ancestrais do seu povo.

Os formadores, orientadores de estudo e os pesquisadores participavam do processo de formação na cidade de Boa Vista-RR e, conseqüentemente multiplicavam em suas comunidades, em atividades que envolvia pesquisa, sistematização do conhecimento tradicional, registro e produção de material didático nas línguas indígena e no Português, constituindo-se em material bilíngue a serem usados nas escolas onde atuavam.

O processo de formação incluiu a articulação entre os conhecimentos tradicionais, o ensino de línguas em contexto bilíngue, revitalização linguística, práticas de letramento, conhecimento matemático, território, artes, ciências, novas tecnologias e

comunicação, formação em projetos com vistas à utilização dos recursos autossustentáveis, considerando as especificidades de cada comunidade indígena visando fortalecer a interculturalidade.

As atividades analisadas neste trabalho referem-se, especificamente, àquelas desenvolvidas pelo Núcleo UERR, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEED), Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista (SMEC), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), onde atendeu os povos Makuxi, Wapichana e Tarepang

Os temas trabalhados estavam voltados para os aspectos históricos, geográficos e elementos das ciências da natureza que pudessem ser exploradas no processo de letramento e numeramento de modo inclusivo e interdisciplinar, valorizando os saberes e conhecimentos étnicos.

Os módulos foram divididos: O módulo 1: Resgatando Memórias, em que foi elaborado um Memorial produzido pelos professores indígenas através de narrativas, as quais foram registradas e organizadas como um guia de estudo dirigido de texto e interpretação da Língua Materna. O Módulo 2: “Produzindo os Saberes Culturais na Escola”, consistiu em registro de narrativas sobre os jogos e brincadeiras na infância, de modo que fossem coletados nas comunidades e registrados os jogos tradicionais e seu desenvolvimento passo a passo no sentido de contribuir, posteriormente, nas escolas como atividades de Numeramento e Letramento.

Realizaram estudos referentes ao ato de brincar e a importância do brincar para a aprendizagem, considerando os conhecimentos tradicionais, para sua intersecção com outras concepções de jogos nas escolas indígenas. Já no Módulo 3 “Registrando nossa história e nosso espaço”, utilizamos o registro do contexto histórico e geográfico e estudo dos elementos da natureza tradicional, das regiões dos professores participantes da formação.

O estudo dirigido teve como base a coleta de informações e elaboração de livretos ilustrados e escritos nas Línguas: Makuxi, Wapichana e Tarepang, referente aos aspectos históricos e geográficos das regiões. O módulo 4 teve como tema “Revisando a nossa Língua”, pois nesse módulo foi elaborado o Glossário de Palavras em Língua Indígena e também um guia de Orientações de como fazer uso dos recursos pedagógicos. O estudo dirigido se deu basicamente na elaboração do guia de orientação

de como fazer uso da produção do material pedagógico elaborado no decorrer do Programa Ação dos Saberes Indígenas na Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta formação foi um trabalho de grande relevância social, pois mesmo, diante de algumas dificuldades e contradições apresentadas para a realização das ações, observamos a necessidade de fomentar discussões e contribuir para que as formações de professores indígenas sejam voltadas para suas especificidades de produção escrita na Língua Indígena das comunidades que o Polo UERR atendeu, destacamos o conhecimento tradicional que estes professores cursistas trazem de experiência vivida e vimos que ainda se faz necessário contribuir socialmente para a revitalização e preservação dos Saberes Milenares.

Com este trabalho observamos que se faz necessário construir junto às comunidades indígenas os significados culturais dos jogos e brincadeiras, das histórias de suas comunidades, da natureza, da pintura, das receitas mostrando-lhes que é possível trabalhar a aplicabilidade pedagógica voltada para suas especificidades relacionando com o currículo e os projetos políticos pedagógicos das escolas onde estes professores atuam.

Sendo assim, entendemos que a relevância social desse trabalho vai além de fomentar discussões e contribuições com as formações de professores indígenas voltadas para suas especificidades, pois é necessária também a criação de políticas públicas de diversos seguimentos; educacional, saúde, cultural e outros, contribuindo para a valorização do Patrimônio Material e Imaterial dos povos indígenas de Roraima. E ainda fomentar discussões e contribuir para que as formações de professores indígenas sejam voltadas para inclusão de suas especificidades.

Dessa forma, os povos indígenas continuam na resistência e lutando contra o desmonte das políticas públicas que atendem as minorias, onde, destacamos a extinção da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Sendo este mais um desafio a ser enfrentado para inclusão de formações específicas para professores indígenas e assim garantir a continuidade das ações das políticas públicas que atendem aos diversos grupos minoritários destes Pais.

Acreditamos que apesar das repressões, da situação dramática que o país passa no momento e que não se vê perspectivas é importante levantar debates sobre as

políticas educacionais, da qual a SECAD teve um papel importante e ressaltar que os conflitos estão aí cada vez mais explícitos e existe uma pressão declarada por meio da atual política nacional e também estadual.

Diante do exposto ainda acreditamos que é possível vislumbrar novos rumos, novas trajetórias para educação escolar indígena no Brasil, mas para se tornar realidade acreditamos que deve por parte dos sujeitos uma pressão para que possam se posicionar politicamente contra ao que aí está posto nessa sociedade capitalista que visa a destruição dos direitos adquiridos com muita luta e resistência.

REFERÊNCIAS

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. **Documento Referência CONAE**. 2010

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> acesso em 22/08/2019.

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

MEC. Resolução nº 3. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**, Brasília. 1999

PAULO, Netto, José **Introdução ao Estudo do Método de Marx**; 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. (2006), “**A Presença Indígena na Formação do Brasil**”. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional.