

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO SUJEITOS POLÍTICOS E EDUCATIVOS COMO PROPOSTA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA¹

Leoilma Moraes Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da UEMA

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Email: ilmamoraes@bol.com.br

RESUMO

Neste texto temos por desígnio discorrer sobre as intenções da primeira Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual do Maranhão em desenvolver o protagonismo docente indígena a partir das suas práticas políticas e educativas articuladas com o projeto societário das suas comunidades. Para isso, ela trabalha através da Pedagogia da Alternância e do Paradigma Emancipatório, pois desenvolve suas ações, conteúdos e metodologias para a promoção das habilidades e competências necessárias ao alcance do objetivo. Assim, através dos autores Baniwa (2006), Maher (2006) e Mandulão (2006), dentre outros, e da observação participante das práticas educativas desempenhadas no campus, buscamos apresentar uma apreensão inicial, que é resultado apenas da primeira etapa do tempo universidade da licenciatura, que iniciou em 2016.1.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Formação docente indígena. Licenciatura indígena.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena, que deve obedecer aos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem, ainda se operacionaliza de forma desarranjada e, por vezes, desvinculada de práticas que dificultam a consolidação do seu duplo objetivo e função, que se desdobra para com a formação dos índios e o seu engajamento nos movimentos de resistência e luta pela sobrevivência das suas pertencas e garantia dos seus direitos.

Nesse raciocínio, o professor indígena assume o caráter central de personagem, pois no entendimento de Mandulão (2006) ele representa um status político dentro da comunidade, operando como um intérprete que decifra o mundo fora da aldeia.

Sucedee, então, como justificativa, dialogar a formação do professor indígena a partir de ações específicas que reforcem sua militância nas comunidades, sem perder de vista a sua prática educativa para preparação dos alunos para a relação com outras culturas e, portanto, os seus desafios, mas sem desconfigurar suas formas próprias de organização e cultura. Nessa perspectiva, objetivamos discutir como o protagonismo docente indígena, como cerne das intenções da primeira Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA, pode ser uma proposta para formar sujeitos políticos e educativos, compromissados com as demandas comunitárias dos seus povos, utilizando de aportes teóricos e da observação participativa na primeira etapa do tempo universidade da licenciatura para desvelar as percepções.

(83) 3322.3222

¹ Pesquisa de campo, em andamento, desenvolvida junto à Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA e a Aldeia Gavião, ligada ao Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades – LIDA, da UEMA.

2 O PROTAGONISMO DOCENTE INDÍGENA EMANCIPATÓRIO COMO PROPOSTA DE AÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

Para discutirmos as peculiaridades da educação formal nas comunidades indígenas, pensadas a partir do protagonismo docente indígena, antecedemos a concepção de educação que abordamos, vista, segundo Libâneo (1994), como fenômeno social universal que produz o seu caráter existencial e essencial necessário à existência das sociedades.

Educação, como instituição e processo social, no seu sentido amplo, refere-se às influências e inter-relações que concorrem para a formação e desenvolvimento da personalidade social e atividades humanas, em consonância com determinadas práticas e orientações do contexto social que as atravessam. Em sentido restrito, estas mediações acontecem em instituições específicas, escolares ou não, mas inseparáveis das intenções e processos formativos amplos. (LIBÂNEO, 1994)

A educação indígena se diferencia da educação escolar indígena por se reportar aos processos educativos nativos de socialização de saberes e costumes tradicionais de cada povo indígena (MAHER, 2006). Para Mandulão (2006), suas práticas de ensino têm como princípios indissociáveis a construção do ser, a observação e o fazer, testados num contexto real, que se realizam em todas as esferas da vida social e ultrapassam um lugar (sala de aula) e um recorte de tempo (série/idade). Tais práticas se desenvolvem de modo étnico diferenciado, onde se aprende valores do que é ser “eticamente diferente”, juntamente com habilidades para encarar os desafios do seu mundo. Igualmente, a educação indígena é marcada pela exposição oral e transmissão dos conhecimentos dos mais velhos aos mais jovens.

No tocante á educação escolar indígena, Maher (2006, p. 17) assevera que:

Antigamente, essa era a única forma de educação [educação indígena] existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”.

Ela caracteriza esse tipo de educação como processos educativos que ocorrem na esfera escolar, enquanto instituição e organização formal estabelecida pelo branco.

Historicamente, a educação escolar indígena passou por vários paradigmas que determinaram as formas como se dispuseram as relações entre os saberes sistematizados na escola e tradicionais indígenas, que influenciaram nos modos como a escola foi apresentada e trabalhada com essas comunidades.

Inicialmente, no Paradigma Assimilacionista a intenção é, em último grau, educar o índio para que deixe de ser índio, através da abdicação da sua língua, crenças e padrões culturais, para, posteriormente, incorporar os da sociedade nacional. Tentou-se atingir essa finalidade por meio do Modelo Assimilacionista de Submersão. (MAHER, 2006).

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. (MAHER, 2006, p. 21).

No Modelo Assimilacionista de Transição, Maher (2006) expõe que não existe a retirada do indígena da família, mas cria-se uma escola na aldeia. A língua de instrução, nas séries iniciais, é a indígena, porque se constatou a dificuldade de alfabetizar numa língua que não se domina. Contudo, após a alfabetização em língua materna introduz-se o português lentamente, até que a língua indígena seja eliminada do currículo escolar. Assim, a função da língua materna é facilitar a aprendizagem de língua portuguesa, que, depois de incorporada, será a língua de instrução dos demais conteúdos escolares.

O Paradigma Emancipatório, cujos princípios se erguem sobre o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, propõe um bilinguismo aditivo, que visa que o indígena acrescente a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas que se torne, cada vez mais, proficiente na língua materna. Para isso, persisti que a língua de instrução seja a indígena durante toda a escolarização e não só nas séries iniciais. Além disso, tal paradigma busca provocar o respeito às crenças, saberes e práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006).

Podemos dizer que a educação escolar indígena ganha nova expressão a partir desse último paradigma, que adverte a autora, é fruto dos movimentos sociais políticos das associações indígenas, apoiadas pela sociedade civil, que tomaram fôlego na década de 80.

Nesse contexto, é que consideramos importante o protagonismo dos professores indígenas como sujeitos políticos dentro das comunidades, mediante o duplo sentido da sua função; ou seja, ao tempo em que são responsáveis pela educação escolar indígena, faz parte da sua prática educativa, também, o fortalecimento da emancipação dentro de um projeto societário de vida indígena, que visa à práxis sobre as contradições enfrentadas pelo seu povo.

No âmbito das organizações e dos povos indígenas, a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado, e aos professores, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos. (BANIWA, 2006, p. 158).

Após a oferta do magistério indígena, para formação de professores indígenas para as séries iniciais, percebeu-se, adiante, a necessidade de, mediante a assimilação do Paradigma Emancipatório, enfrentar os desafios políticos e, conseqüentemente, econômicos,

mas, também, geográficos, cartográficos e, sobretudo, étnicos, que poderiam surgir no decorrer da formulação de uma proposta e, posteriormente, da sua execução, de se pensar uma formação superior para professores indígenas que já estavam em sala de aula. Formação essa que contemplasse, especialmente, suas alteridades e demandas, agregadas aos conhecimentos sistematizados pelo não-índio.

Dessa forma, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, através do Programa de Formação de Docentes para a Diversidade Étnica do Maranhão – PROETNOS, ofertou em 2016.1 a primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para Educação Básica Indígena, que, por meio da Pedagogia da Alternância, trabalha com o tempo universidade e tempo comunidade no desenvolvimento das práticas educativas.

[...] “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. (NOSELLA, 2012, p. 29).

A primeira etapa do tempo universidade se deu no período de 25 de julho a 07 de agosto de 2016 e reuniu os troncos Macro-Jê e Tupi, provenientes das sedes Santa Inês, Imperatriz e Barra do Corda, Estado do Maranhão. Nesta etapa, os cursistas indígenas vivenciaram a realidade universitária, interagindo com as práticas do campus, professores e monitores não-índios das disciplinas ministradas nesse período. A oportunidade foi muito rica de saberes e diálogos entre as culturas, que puderam, nessa primeira aproximação, conhecer um pouco mais, entender e relativizar os modos de vida e educação de cada etnia.

Durante a ministração das aulas outros processos de compreensão e diálogos interculturais se desenvolveram provocados pelos conteúdos trabalhados nas disciplinas, pelos espaços de debate, de exposição e de construção criados pelos professores não-índios junto aos cursistas indígenas e monitores não-índios, com intuito de promover a compreensão das alteridades e fortalecê-las a partir da reflexão das pertencas, desafios e lutas comunitárias, associadas à análise e apropriação dos temas das áreas de conhecimento discutidos em sala, acompanhados da análise e crítica do “ser” e do “dever ser” das ações e, principalmente, das intenções que as provocam e se estabelecem quando há o etnocentrismo ao invés da relativização das culturas.

Com isso, nas aulas de Linguística foram privilegiados e fortalecidos os processos próprios de leitura e escrita na língua materna, através da análise do tronco linguístico e reflexão sobre o desaparecimento da língua indígena em grande parte costa brasileira, via Oceano Atlântico, propiciada por meio do mapa linguístico e produção de dissertação sobre o tema. Também foi trabalhada a compreensão sobre a aquisição da linguagem pela criança, por

meio de texto, e posterior discussão sobre como estimular a língua materna, falada e escrita nas aldeias, da infância a fase adulta.

Nas aulas de Etnopedagogia, Etnomatemática e Ciências da Natureza foram trabalhadas as práticas educativas de cada área de conhecimento, tanto na dimensão política quanto técnica. Em Etnopedagogia, isto se deu através de atividades escritas, produção e exposição de cartazes que retomaram as práticas de educação indígena, modos de vida, saberes, cultura e militância, associadas aos conteúdos sistematizados de cada área, para que ocorresse a correlação entre os saberes. Em Etnomatemática e Ciências da Natureza a operacionalização ocorreu por meio de exercícios, que, igualmente, retomaram as questões acima, pois estiveram, estreitamente, ligados ao modo de reprodução de vida indígena.

Em Antropologia, os cursistas foram submetidos à compreensão de conceitos clássicos ligados às questões éticas, como etnocentrismo e relativização, assim como outros, por meio do debate de textos e discussão sobre situações de militâncias vivenciadas por eles.

No processo de formação de professores indígenas para a educação escolar indígena se faz premente que eles tenham “que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”. (MAHER, 2006, p. 24). Duplo objetivo colocado pela autora como preparar os índios “[...] sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que [...] continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem”. (Ibid. p. 24). E nessa esfera da práxis é que se pensou e articulou a licenciatura intercultural indígena, bem como se organizou e se deu a sua primeira etapa no tempo universidade, na expectativa de que, com esse arranjo, colaboremos para construção de uma escola indígena diferenciada, pouco assimilada, ainda, pelo sistema oficial de ensino.

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (BANIWA, 2006, p. 159).

Assim, a primeira etapa do tempo universidade evidenciou um extraordinário momento de legitimar esses ideais, forçando-os em práticas, bem como a reflexão de que não será um processo de fácil ajuste, dadas as implexidades que se lançam e sobressaem da sua efetivação, se fazendo perceber a relevância da remodelagem conforme as necessidades surgem para garantir a autonomia do curso e, sobretudo, o desenvolvimento da emancipação

dos cursistas, que é o foco da licenciatura, para assumir o compromisso com suas comunidades, se configurando, pois, como sujeitos políticos e educativos.

3 CONCLUSÃO

A ação dos movimentos indígenas, que ganhou apoio da sociedade civil, foi basilar para a afirmação dos seus direitos, que se estenderam à garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, bem como a formação de professores indígenas para as séries iniciais, onde está sendo contemplada, agora, toda a educação básica, a partir da formação superior indígena, mesmo com iniciativas, ainda, pontuais e modestas.

Nesse passo, o primeiro Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para Educação Básica Indígena da UEMA inaugura novos diálogos e práticas para estabelecer o protagonismo docente indígena, sob a égide de que sua efetivação nas práticas cotidianas das aldeias fortalecerá sua cultura, a emancipação dos povos e a luta contra as ameaças sentidas, reais e iniludíveis porque passam. Para isso, através da Pedagogia da Alternância e do Paradigma Emancipatório, o curso trabalha teorias e práticas que visam consolidar a diferenciação afirmativa da escola indígena que, dentre outras categorias específicas, tem o professor indígena como sujeito imo para efetivar as demais e politizar essa escola para assumir o compromisso de atender os projetos societários de sua comunidade e avançar contra políticas engessadoras, desmobilizadoras e deslegitimadoras do sistema.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

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

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. (Educação do campo. Diálogos interculturais).

(83) 3322.3222

contato@fipedbrasil.com.br

www.fipedbrasil.com.br