

## **A Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância: o livre, eficiente e rápido acesso aos saberes universais na formação do professor indígena.**

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius

### **RESUMO**

Desde a Constituição Federal de 1988, depois de décadas de luta dos movimentos indígenas e os de apoio a eles, a legislação brasileira vem reconhecendo os direitos e deveres dos povos indígenas e percebendo-o, também, como membro de uma comunidade com direitos coletivos e especiais. A partir dessa Constituição foi aberta aos povos indígenas a perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais que trouxe para discussão a questão da escolarização indígena. Pelo Decreto Presidencial nº 26, de 1991, o MEC passou, então, a ser responsável pela educação escolar indígena que antes era destinada à Funai e também passam as secretarias municipais e estaduais de educação a serem co-autoras das ações relativas a essa categoria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dedica os artigos 78 e 79 especificamente à educação escolar indígena e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 2001 cria a categoria escola indígena e professor indígena estabelecendo diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas por essas duas categorias. É sobre esses objetivos, diretrizes e metas que esse trabalho se propõe refletir, mais especificamente no que se refere à formação dos professores indígenas que traz para análise o fato de que a eles exige-se um conhecimento específico de sua etnia como língua, tradições, etc. e também um conhecimento universal. Para tanto, pressupõe-se um processo continuado de formação para o magistério – previsto legalmente - e é nesse contexto que a Educação a Distância deverá estar inserida, no meu entender, para ajudar no rápido e eficiente acesso aos saberes universais e propiciar essa formação continuada, facilitando eficazmente o cumprimento dos objetivos diretrizes e metas propostos na legislação brasileira em relação à Educação Escolar Indígena.

**Palavras chave:** educação escolar indígena; educação a distância; formação do professor indígena.

### **INTRODUÇÃO**

A temática indígena e particularmente a educação escolar indígena vem aparecendo no cenário político e social do Brasil com bastante intensidade desde a década de 1970 com as tentativas pioneiras, desenvolvidas pelos movimentos indígenas em conjunto com movimentos de apoio a eles, de se construir uma escola que fosse o retrato dos interesses, dos direitos e das especificidades de cada um desses povos. “Os últimos vinte anos presenciaram, no Brasil e no mundo, uma crescente visibilidade dos grupos étnicos e das populações nativas” (SILVA, 1995, p. 27), graças à sua mobilização a favor de seus direitos enquanto populações diferenciadas. A partir da década de 1980 começaram a aparecer projetos alternativos de educação escolar indígena resultado dos “Encontros de Professores Indígenas” e os primeiros frutos dessas mobilizações político-sociais e das reflexões críticas que foram feitas encontraram amparo na legislação brasileira inicialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Meu primeiro contato profissional com a temática indígena foi na década de 1980, no litoral de São Paulo, com interesse voltado para a arte dos Guarani residentes no município de Ubatuba e, depois, na década de 1990 quando, morando e lecionando em Bauru tomei conhecimento da

Reserva Indígena de Araribá, próxima a este município do oeste paulista. Com o objetivo de resgatar e preservar a arte desses indígenas é que iniciei minha pós-graduação e gradativamente direcionei minha pesquisa para a escolarização dos índios no Brasil, com ênfase no Estado de São Paulo, tendo como estudo de caso a Reserva de Araribá.

Dessa pesquisa várias questões foram levantadas e uma delas diz respeito à formação do professor indígena no estado de São Paulo que exponho, em parte, nesse trabalho. Para que se entenda o contexto dessa temática inicio o texto pela legislação brasileira referente a ela, reflito sobre os princípios que norteiam a escola indígena e o professor índio como categorias legais e, finalmente, exponho a proposta sobre a educação a distância auxiliando sua formação continuada.

Um dos objetivos desse trabalho e também da minha pesquisa é a divulgação da temática indígena para a sociedade nacional – e internacional – a fim de valorizar a diversidade sócio-cultural do Brasil e combater a discriminação e o preconceito infelizmente ainda vigentes em relação às sociedades indígenas brasileiras.

O levantamento da legislação assim como a pesquisa de campo envolvendo a Reserva Indígena de Araribá já foram concluídos e as reflexões e conclusões obtidas nesse processo foram registradas na minha dissertação de mestrado defendida em junho de 2004. Na atual pesquisa, agora na USP e sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Fischmann, elencamos as questões levantadas e redirecionamos nosso tema com o intuito de aprofundar a discussão.

### **Legislação brasileira na área da educação escolar indígena**

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, no Brasil, reconheceu-se aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, o direito de utilizarem seus próprios processos de aprendizagem na educação escolar e, também de defenderem seus direitos e interesses judicialmente.

Nos artigos 210 e 215 a Constituição enfoca particularmente a escolarização dos povos indígenas assegurando: ensino bilíngüe; respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais e acesso às fontes da cultura nacional. Um importante passo para a consolidação da criação da escola **do** índio e não **para** o índio como historicamente vinha acontecendo foi atribuir a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena ao Ministério da Educação – MEC – pelo Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991. “Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas” (MEC, 2001, p. 14) podendo desempenhar um papel importante no processo de autoconhecimento e preservação da identidade desses povos.

O direito do uso da língua materna e de utilização de processos próprios de aprendizagem contribuiu para mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, a LDB, menciona de forma explícita a educação escolar indígena em dois momentos: no artigo 32 – o direito de ensinar na língua materna com processos próprios de aprendizagem - e nos artigos 78 e 79 onde preconiza o dever do Estado em oferecer educação bilíngüe e intercultural além de “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” (Artigo 78 da LDB).

Após a promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação – CNE – através de suas duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica – CEB - preparou normas necessárias para a estruturação da educação nacional. A CEB analisa, então dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação ao CNE: a versão preliminar do

referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e outro que colocava a necessidade da regulamentação da educação indígena que irá se configurar nas diretrizes curriculares para a educação indígena.

“Dando seqüência às formulações curriculares e atendendo aos preceitos da diferença e especificidade, o MEC publicou em 1998 o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (SECAD, 2005) cujo 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.

O outro documento citado acima que regulamentou a educação indígena, chamado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, foi aprovado em 14/09/1999, pelo Parecer 14/99 que, dividido em capítulos, fundamenta a escolarização indígena e determina a estrutura e funcionamento da escola indígena propondo ações concretas para que esta se realize satisfatoriamente. Nesse Parecer também estão propostos a “categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização” que serão normatizados na Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação.

Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB e respondendo a consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui pra o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas e científicas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social. (Parecer 14/99, p.29).

Continuando com o propósito de regulamentar a questão da educação escolar indígena, publicou-se em novembro de 1999 a Resolução 3/99 que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas com uma educação diferenciada e de qualidade com normas e ordenamento jurídicos próprios o que garante a autonomia pedagógica e curricular dessas escolas. Essa mesma Resolução (Artigo 6º, Parágrafo Único) garante uma formação específica para os professores indígenas – em serviço e concomitantemente com sua própria escolarização – e estabelece em seu artigo 9º que *aos Estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.*

No ano de 2001, após ser estabelecido na LDB que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os próximos dez anos, foi promulgado o referido plano – PNE - contendo um capítulo sobre a educação escolar indígena dividido em três partes: **diagnóstico** da oferta da educação escolar; **diretrizes** para essa educação; **objetivos** e **metas** que deverão ser atingidos a curto, médio e longo prazo.

A autonomia das escolas, a criação de programas específicos que atendam a essas escolas, a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação e as responsabilidades de cada segmento político brasileiro – federal, estadual e municipal - também foram previstos nesse Plano.

Com base nestas orientações federais então, os estados e municípios começaram a desenvolver sua própria legislação a respeito do tema. Em 2002, foi publicado no Diário Oficial a Portaria/CENP de 13 de fevereiro que regulamenta e estrutura o Curso de Formação de Professores Índios para a atuação na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para o Estado de São Paulo.

No ano de 2003, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo reconhece como Escola Indígena os estabelecimentos de ensino funcionando em terras indígenas, assume para si a

responsabilidade da criação dessas escolas e regulamenta desde a construção do edifício escolar até os recursos que serão utilizados nele.

Com essa regulamentação legal, a prática de implantação, construção e criação das escolas indígenas com seus projetos políticos pedagógicos juntamente com os materiais didáticos próprios, se desenvolve no Estado, onde os princípios que estão contidos nessas leis acima descritas “dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (RCNEI, 2002, p.34).

### Situação das escolas e professores indígenas no Estado de São Paulo

Desde 1996 o Estado de São Paulo dá seus primeiros passos em direção à implementação de uma política educacional voltada para uma escola indígena de qualidade com o apoio da Secretaria Estadual de Educação. Dentre as principais ações dessa política, a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI - que visa diagnosticar e levantar dados sobre a escolarização indígena no Estado foi a primeira iniciativa. Embora a legislação já previsse sua criação, o NEI começou efetivamente a funcionar em 1997.

Levantamento realizado em 1997 identificou em nosso Estado 17 aldeias indígenas, distribuídas na periferia da capital (Jaraguá, Parelheiros e Real Parque) e em cidades do interior ou do litoral: Avaí, Braúna, Bertioga, Itariri, Cananéia, Arco-Iris, Peruíbe, Monguaguá, Itanhaém e Ubatuba. A população indígena paulista compunha-se de 3 mil índios, estando 1460 fixados nas aldeias do interior e do litoral e 1540 nas da capital. Havia 400 crianças matriculadas nas escolas da rede oficial de ensino (A Escola de Cara Nova, 2002, p.12/13).

Contando com cinco etnias – Kaingang, Krenack, Terena, Guarani e Tupi-Guarani – o Estado de São Paulo apurou, em 1995, segundo um levantamento da Secretaria Estadual de Educação – SEE – que existiam 10 Diretorias de Ensino que abrangiam 11 municípios onde havia aldeias indígenas nas suas proximidades e que alunos indígenas eram atendidos na própria comunidade ou em escolas da rede municipal e estadual. Nesse mesmo levantamento encontrou-se um grande número de línguas e dialetos e também de diversidade cultural entre os indígenas no que concerne à sua vida social, econômica, religiosa, etc.

As experiências escolares tinham, na época, duas tendências: a escola adaptada **para o** índio – existindo desde o tempo colonial no Brasil – e a **do** índio, criada e desenvolvida pelos próprios indígenas. Assim, a SEE munida desses dados começa seu trabalho para garantir um ensino de qualidade que proporcione aos índios a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências” (LDB, Artigo 78).

Em março de 1999, professores índios e não-índios que trabalhavam em escolas indígenas, num total de 59, reuniram-se em Cajamar, SP com técnicos da SEE e integrantes do NEI para o **I Encontro de Professores Índios e Não-Índios** onde a idéia principal era ouvir esses professores, refletir sobre suas dificuldades e oferecer um programa de capacitação de recursos humanos para a escolarização indígena.

No final do mês de junho de 2000, um novo encontro, o segundo, entre professores índios (33) e não-índios (31), faz um levantamento diagnóstico do trabalho realizado e conclui que os números se modificaram. Já existem, em 2000, 21 aldeias no Estado, e o número de alunos índios subira para 700.

Revelando autonomia, as lideranças indígenas fizeram a crítica das escolas freqüentadas por suas crianças, enfatizando a falta da pré-escola, a inadequação da merenda escolar a seus hábitos alimentares, a inexistência do ensino da língua materna, a predominância da cultura não-índia e a ausência de participação das comunidades indígenas na organização das atividades curriculares. Desenharam a escola que desejavam ter, inserida na aldeia, com assessoria indígena, currículo próprio, valorização da cultura local e ensino ministrado por professores índios (A Escola de Cara Nova, 2002, p.16)

Gradualmente, novas conquistas vão sendo alcançadas, novas etapas vão sendo transpostas. As escolas começaram a ser construídas nas aldeias, os professores começam a freqüentar o curso de formação em serviço, começa a ser delineado o projeto político pedagógico de cada uma das unidades de ensino e assim por diante.

Contando, atualmente, com 26 escolas já devidamente legalizadas e com 61 professores das cinco etnias, as escolas indígenas localizadas em 24 comunidades em 14 municípios do Estado contam com 1016 alunos cujas idades variam de 7 a 18 anos.

### **Propostas legais para a formação do professor índio**

[...] é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios visando sua titulação. E esta deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização [...]. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. (Parecer 14/99).

As responsabilidades que recaem sobre esse professor são muito grandes. Dominar sua cultura e sua língua, aprender e ensinar o conteúdo regular do ensino fundamental aprovado pelo MEC e criar, na escola um espaço de interação entre os diversos habitantes da comunidade são alguns dos encargos que ele deve enfrentar.

Os professores indígenas do Estado de São Paulo participaram do Curso de Formação para Professores Indígenas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e, no ano de 2003, 61 deles já estavam formados. Com duração de 15 meses, esse curso foi realizado em três pólos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM – sendo na capital (Tucuruvi), no interior (Bauru) e no litoral (Guarujá).

Esse curso, realizado em duas etapas – estudos básicos e estudos específicos, contou com um total de 2.200 horas mais 3.040 horas respectivamente para certificar o professor. Com uma matriz curricular bastante intensa veio confirmar, ao final, a necessidade de continuidade de capacitação para os professores indígenas visto a grande extensão e variedade de assuntos oferecidos e que eles devem dominar.

Foi reivindicação dos próprios professores índios essa continuidade quando na Audiência Pública realizada na cidade de São Paulo em outubro de 2003 externaram sua preocupação quanto aos seus conhecimentos: “educação diferenciada sim, mas não de oito meses [...] os nossos parentes vão cobrar dos professores que não tem culpa, temos direito de ter uma educação universal como o professor branco” disse um líder indígena nessa reunião.

A existência de um curso de formação para professores indígenas foi um grande passo dado pelo Estado em direção à uma educação de qualidade diferenciada e autônoma como está na legislação o que se espera é que haja uma continuação para que os conteúdos exigidos para a escola e que estão delineados no RCNEI possam fazer parte do cotidiano do professor e que ele consiga refletir sobre eles com seus alunos.

Para que o RCNEI seja “reconstruído no dia a dia de sua escola, nas experiências concretas onde cada professor e sua comunidade são os autores do seu projeto de escola e de vida” (RCNEI, 2002, p.5) é que proponho a Educação a Distância como instrumento operacional, de formação continuada para o professor e de construção de uma nova didática e metodologia à Educação Escolar Indígena. Além disso, a divulgação da temática indígena para a sociedade nacional a fim de que haja a “possibilidade de troca de aprendizado recíproco entre os diversos segmentos que compõem o país” (SECAD, 2005, p.3) também seria realizada com o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação - TCI.

Foi um bom começo, porém há que se dar continuidade, como previsto na lei, e é para essa continuidade que a Educação a Distância viria dar sua colaboração. A realidade enfrentada pelos professores – a docência - ainda é muito nova para eles, o que também exige tempo para ser interiorizada e absorvida em toda sua complexidade.

## **A Educação a Distância e a Educação Escolar indígena**

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. [...] A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente (RELATÓRIO, 2003, p.47).

Conhecer e compreender a si mesmo e ao outro obriga-nos a reconhecermos as diferenças que existem. Culturas distintas e ricas; povos com histórias, religiões, costumes e tradições diferenciados nos conscientizam da singularidade da nossa cultura e também dos pontos comuns ao conjunto da humanidade. Edificar um mundo mais solidário é, como diz o Relatório, uma das responsabilidades da educação.

Para isso, permitir o **acesso de todos ao conhecimento** ajuda nessa compreensão e provoca a reflexão sobre novos métodos de ensino e capacitação e também sobre a utilização de novos materiais didáticos.

“As transformações que hoje varrem o planeta vão evidentemente muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação” (DOWBOR, 2001, p.11). As Tecnologias de Comunicação e Informação - **TCI**, não apenas “diminuíram” o mundo de tamanho como também impuseram um novo pensar a respeito das metodologias de ensino usadas até então fazendo-se necessária a reflexão sobre o real aproveitamento desse novo material didático.

Sem os instrumentos técnicos – informática, multimídia, telecomunicações, banco de dados, etc. - a educação fica ilhada num universo próprio onde o diálogo com o mundo extra-escolar se torna cada vez mais incompreensível, porém apenas tendo em mãos esses instrumentos da tecnologia não se garante essa interação dialógica.

À educação impõe-se um novo desafio: “repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo” (DAWBOR, 2001, p.13).

Quando se trata da educação escolar indígena esse pensamento encontra respaldo na legislação com os decretos, resoluções, pareceres, portarias, etc. e junto às comunidades indígenas. Todos esses segmentos entendem que a educação deve ser multicultural e pluriétnica e que a dinâmica do conhecimento e as funções do educador são motivo de reflexão.

A transformação do professor indígena num novo ator para as comunidades indígenas, que deve transformar a escola num espaço para o exercício da interculturalidade e ser aceito como tal pelos líderes dessa comunidade refletindo sobre as exigências dos índios e divulgando-as no cenário nacional bem como sua intervenção como educador e formador de opinião como cidadão brasileiro é um dos aspectos desse novo desafio.

Criar novas metodologias de ensino, didáticas diferenciadas, materiais próprios e adequados a cada etnia, currículos específicos também fazem parte desse novo repensar a dinâmica do conhecimento. Inteirar-se do conhecimento universal e trocar saberes entre sociedades sem que sua identidade histórico-cultural seja esquecida é outro dos desafios.

Também é primordial que a sociedade não-indígena seja participante desse processo para também repensar a sua dinâmica do conhecimento e a função do educador inserindo a pluralidade cultural não apenas como conteúdo curricular, mas, e fundamentalmente, como realidade cotidiana brasileira.

Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros (BRASIL, 1998, p.117).

Da necessidade de se “conectar” aos conhecimentos universais para melhor compreender e atuar no mundo moderno, da importância da troca de informações entre os diversos segmentos da sociedade nacional e internacional e também da exigência de mais aprender para melhor poder ensinar é que proponho a questão da Educação a Distância para formação continuada dos professores indígenas. Estar em consonância com a realidade externa à aldeia ou à sua comunidade fará dos indígenas verdadeiros cidadãos com habilidades que possibilitem o “acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional” como está no artigo 78 da LDB.

É quando chega ao final a Década da Educação – 1997 a 2007 - proposta pela LDB no seu artigo 87 e em consonância com as propostas do Relatório para a UNESCO sobre educação que coloco essas reflexões.

O **conhecimento para todos**, com **tolerância** e **qualidade** é o grande desafio da educação para o século XXI.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ESCOLA DE CARA NOVA. 2ª ed. São Paulo: SEE, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEC. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

RCNEI. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

RELATÓRIO para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Escolar Indígena*. 2005.

SILVA, Aracy Lopes da e Luís Donisete Benzi Grupioni. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

### Sites da legislação brasileira sobre educação escolar indígena

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)