

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO

EDILMA LIMA CORREIA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA: UM ESTUDO DA LICENCIATURA
INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

Delmiro Gouveia-AL

2018

EDILMA LIMA CORREIA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA: UM ESTUDO DA LICENCIATURA
INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)
apresentado a Universidade Federal de Alagoas
– Campus do Sertão, como parte dos requisitos
para obtenção de título de graduação em
Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ivamilson da Silva
Barbalho

Delmiro Gouveia-AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

C824f Correia, Edilma Lima

Formação do professor indígena: um estudo da licenciatura intercultural da Universidade Estadual de Alagoas / Edilma Lima Correia. – 2019.

63 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Ivamilson da Silva Barbalho.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação indígena. 2. Análise curricular. 3. Formação docente. 4. Licenciatura intercultural indígena. 5. Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. I. Título.

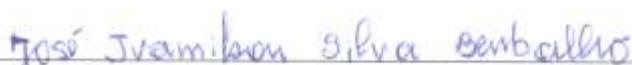
CDU: 37(=1-82)

Folha de Aprovação

EDILMA LIMA CORREIA

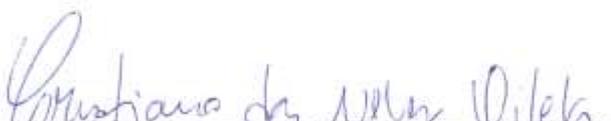
**FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA: UM ESTUDO DA
LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
ALAGOAS**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado à Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para obtenção de título de graduação em pedagogia. Em 06 dezembro de 2018.

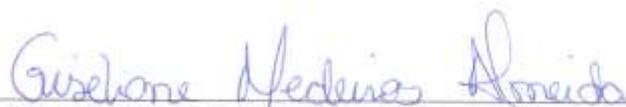


Prof. Dr. Ivamilson da Silva Barbalho – UFAL (Orientador)

Banca Examinadora:



Prof. Cristiano das Neves Vilela UFAL (Examinador Interno)



Prof.ª. Ma. Giseliene Medeiros Almeida – Fapide (Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi concluído, primeiramente graças a Deus e pela interseção de Nossa Senhora Aparecida e a força encantada junto a Ele, por não desistirem de mim, como eu já havia. Agradeço a minha família, meus pais por me incentivarem na busca pela escolarização, pois como agricultores e indígenas que são, o que me traz grande orgulho hoje, sempre repetiam a mesma frase “estude para ser alguém na vida”. E como minha mãe sempre repetiu “não estudei por falta de oportunidade”. Por isso, graças a credibilidade posta a mim durante os anos de qualificação no Magistério e durante o período de graduação, sou o primeiro membro de minha família a conseguir a formação superior.

Agradeço também a minhas irmãs Maria de Lourdes, Marisa (que não pôde estar aqui presente) e com muita estima a caçula da família Eliziane, incumbida, nestes últimos meses, juntamente com o Erisvaldo, aos cuidados do Bernardo, quando mantive parte de meu tempo destinada a dedicação e produção deste trabalho durante manhãs, tardes e madrugadas, isto é, durante o tempo disponível de ambos.

Agradeço também ao meu esposo Erisvaldo, que com todas as dificuldades enfrentadas pelo clima das estações, pela dinâmica do cotidiano enfrentado sempre esteve me aguardando no ponto de ônibus na chegada em minha cidade a noite para me levar para casa, localizada na área rural, bem como lhes sou grata pelo incentivo, apoio e contribuição no fazer com que eu acreditasse em mim, no encontro com o otimismo e a autoestima.

Aos meus professores do Curso de Pedagogia pelos saberes ensinados e na construção do ser social que hoje sou. Pelos debates, inquietações, questionamentos e abertura de novos horizontes sobre conhecimento de mundo. Em especial ao querido e compreensivo Prof. Dr. José Ivamilson Silva Barbalho, pela coautoria neste trabalho, pelas inúmeras oportunidades a mim concedida, pelo empenho em busca de soluções para a chegada até aqui. Agradeço também pela manifestação e empatia para com as causas indígenas, o qual, por meio dos estudos no Projeto Caminhos da Aldeia, fez-me compreender a importância de meu povo Jiripancó e suas contribuições para a sociedade brasileira, bem como, tornou relevante a valorização da identidade enquanto indígena pertencente ao grupo étnico Jiripancó. A Prof^ª. Ma. Giseliene Medeiros Almeida e ao Prof. Cristiano das Neves Vilela pela contribuição na avaliação deste estudo.

A minha turma pela troca de experiências empíricas e epistemológicas, pelas contribuições e compartilhamento de aspectos pedagógicas inerentes à prática docente. Especificamente ao “quarteto” (Thais, Andressa e Priscila) minha eterna gratidão pela amizade construída no Campus para a vida, por todo apoio, cobrança, ajuda, conversas por meio de nossas assembleias e acima de tudo pela crença na potencialidade existente em mim. Seu apoio foi decisivo para a concretização desse trabalho.

Agradeço ao povo Jiripancó pela oportunidade de me fazer presente no cenário escolar da aldeia para o enriquecimento de meus saberes acerca da educação escolar indígena e valorização da identidade docente e dos saberes tradicionais deste povo. Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a conquista da formação docente e viabilidade deste estudo.

A todos/as meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de um estudo acerca da formação específica para professores indígenas, a saber de sua responsabilidade enquanto ator social de dinamizar sua práxis diferenciada e específica na dinâmica enquanto professor mediador dos saberes na reafirmação identitária dos estudantes indígenas, entendendo que somente com professores indígenas à frente do processo gestão e ensino aprendizagem das escolas indígenas constitui-se uma educação diferenciada. Portanto esta pesquisa é concebida como um estudo bibliográfico do currículo intercultural do Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) ofertado na Universidade Estadual de Alagoas – Uneal, apresentando uma reflexão acerca da relevância deste currículo para a qualificação e valorização profissional do docente indígena dos grupos étnicos de Alagoas, considerando essa experiência pioneira no estado como resultado de ações frente a Políticas Públicas de formação específica para os povos indígenas como determina a legislação, logo a formação específica reflete a possibilidade de ruptura de estereótipos que marcam os povos indígenas frente a sociedade nacional. Para o alcance dos resultados delineou-se um percurso traçado por análise documental, neste caso, um olhar acerca do currículo temático referentes a todos os Cursos de Licenciatura da Uneal, partindo da historicidade da formação do professor indígena, estudo da legislação que rege a educação escolar indígena diferenciada e específica, com ênfase no currículo intercultural responsável pela organização do Clind. Fundamentaram-na Grupioni (2003), Maher (2006), Santos – Baniwa (2006), Ferreira (2008), Barbalho (2013), Pereira (2018), Munduruku (2012) e Meliá (1999). Desse modo, provocamos uma discussão acerca da valorização da identidade profissional do professor indígena visto que no cenário alagoano ainda transita nos setores legislativos o reconhecimento da categoria professor indígena com os respectivos direitos garantidos como equidade de remuneração, estabilidade e regularização da carreira, sobretudo a qualificação profissional, um expoente para a efetivação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Currículo, Formação de Professores indígenas, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

ABSTRACT

This research is a study about the specific training for indigenous teachers, namely their responsibility as a social actor to dynamize their differentiated and specific praxis in the dynamics as a mediator of knowledge in the identity reaffirmation of indigenous students, understanding that only with teachers indigenous people at the forefront of the process of teaching management and teaching of indigenous schools constitutes a differentiated education. Therefore this research is conceived as a bibliographic study of the intercultural curriculum of the Indigenous Licentiate Course (CLIND) offered at the State University of Alagoas -Uneal, presenting a reflection about the relevance of this curriculum for the qualification and professional valorization of the indigenous teacher of the ethnic groups of Alagoas, considering this pioneering experience in the state as a result of actions against Public Policies of specific formation for indigenous peoples as determined by the legislation , so the specific formation reflects the possibility of rupture of stereotypes that mark the indigenous peoples in front of the national society. In order to reach the results, a course outlined by documentary analysis was drawn up, in this case, a look at the curriculum thematic referring to all the Uneal Undergraduate Courses, starting from the historicity of the indigenous teacher training, study of the legislation that governs the education differentiated and specific indigenous school, with an emphasis on the intercultural curriculum responsible for the organization of the Clind. They were based on Grupioni (2003), Maher (2006), Santos - Baniwa (2006), Ferreira (2008), Barbalho (2013), Pereira (2018), Munduruku (2012) and Meliá (1999). In this way, we provoke a discussion about the valorization of the professional identity of the indigenous teacher, since in the Alagoan scenario the recognition of the indigenous teacher category with the respective rights guaranteed as equity of remuneration, stability and regularization of the career, especially the qualification professional, an exponent for the implementation of an indigenous school education based on the principles of difference, specificity and interculturality.

Key words: Indigenous School Education, Curriculum, Indigenous Teacher Training, Indigenous Intercultural Bachelor's Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Fachada do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas- Uneal, localizado em Palmeira dos Índios.	41
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cidades, etnias e comunidades indígenas de Alagoas.....	42
Quadro 2 – Matriz curricular comum do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.....	54

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CLIND – Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas

EEI – Escola Estadual Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN –Parâmetros Curriculares Nacionais

PROLIND – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL - Summer Institute of Linguistic

SPI –Serviço de Proteção ao Índio

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO	16
2.1. Rememorando a história da formação social brasileira: pensando a educação escolar indígena	20
2.2. A legislação educacional brasileira no contexto da educação escolar indígena: o que rege versus o que se efetiva	24
3. ESTRUTURA CURRICULAR: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS	35
3.1. Currículo e metodologia	39
3.1.1. Perfil do profissional formado	44
3.2. Objetivos /questão empírica e demanda social	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
5. REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, aponta para o entendimento acerca do olhar lançado a educação escolar indígena e como a formação docente pode contribuir para o reavivamento cultural de cada povo, bem como a desmitificação consolidada empregada aos indígenas gerando a desvalorização e luta pela garantia de direitos, em suma consolidados.

Ao observarmos os fatos históricos, é válido sublinhar que desde a época do Brasil colônia, o princípio idealista do Estado brasileiro era de integrar e aculturar os povos indígenas através da escolarização o que divergia profundamente de sua tradição e identidade étnica, uma vez que os povos indígenas do Brasil tem suas formas próprias de organização estendendo-se ao campo dos valores, saberes, política, religião, educação e principalmente o processo de transmissão de todos esses valores para as gerações futuras - a chamada educação indígena, determinante no processo identitário brasileiro onde, por ela é possível distinguir o modo de educar dos povos indígenas da educação dos demais povos pertencentes a este país.

O marco histórico do nosso país, demonstra o modo como a escolarização foi introduzida as comunidades indígenas após o "descobrimento" ou invasão defendida por outros, e nesse contexto é possível visualizar a imposição de uma série de ensinamentos, valores aqueles que eram desprovidos de capital cultural, descaracterizados de seus costumes e tradição, com a função, a priori, de segregar valores, negar identidades previamente estabelecidas para a imposição de uma nova ordem social, dita como a ideal, pautada numa política educacional pela hegemonia como principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social compreendida como uma possibilidade de exercício de controle social das comunidades indígenas.

Do ponto de vista histórico, vislumbramos também a resistência, rejeição e desinteresse pelo processo de escolarização imposto pelos "brancos", por parte das comunidades, o que nos levam a compreensão, o percepção quanto à afirmação da identidade indígena e ao fortalecimento da luta pela conquista ao direito de um educação escolar indígena ou educação diferenciada.

Atualmente o debate acerca da educação escolar indígena e suas ramificações têm ganhado cada vez mais visibilidade nos cenários acadêmicos, embora essa busca pelo reconhecimento e reafirmação da identidade faz parte de uma luta bem mais antiga, e estes estudos ficam mais emergentes na medida em que se pretende analisar e investigar a

funcionalidade desse contexto escolar, na tentativa de desmitificar o olhar sobre esta e os povos indígenas do Brasil, em totalidade na sua organização, seguramente porque a educação referida acima tem seus pressupostos e/ou vem sido pauta constante na luta e reivindicação, especificamente quando trata-se de direitos e garantias de uma qualidade de ensino.

Embora seja importante pauta a se discutir neste século, ainda precisa-se também pensar sobre o porquê dos diversos grupos étnicos brasileiros secundarizar a educação sendo esta um ponto chave, pois é posta após a luta por território, na lista de suas reivindicações, se desde os anos de 1970 movimentos indígenas ganham força e “lugar” nesse cenário, conquistas e percas rumo a uma educação almejada. Desse modo, a formação vem a ser uma forma de inserção dos povos indígenas no mundo globalizado, como também a oportunidade de compartilhar com os demais sujeitos seus saberes provenientes de sua cultura.

Movidos pela inquietação de conhecer um currículo específico de formação docente para compreender as características de uma licenciatura intercultural e diferenciada organizamos pautamos nossa pesquisa no objeto de estudo, a formação do docente indígena, se consolida como forte instrumento de revitalização e inovação dentro de um sistema pautado pela força estridente dos aspectos que persistem desde o princípio da formação social brasileira, pois constitui-se como o intercâmbio de ideias como para a afirmação das potencialidades indígenas.

Considerando o professor como o sujeito das mediações no cenário escolar a formação inicial específica e diferenciada prevista em lei, devem garantir a inclusão, permanência e término exitoso desse processo, por isso perceber em que medida o currículo da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) que é pensado para professores indígenas contribui a uma formação significativa vem a ser nosso problema em questão.

Diante disso, nosso objetivo é perceber em que medida o currículo da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL é pensado para professores indígenas, se sua proposta curricular contribui a uma formação significativa com vista a propor um estudo da formação docente indígena nesta instituição. Refletindo acerca da perspectiva educacional vigente desta instituição e o quanto ela é relevante ou não a formação e prática de professores. Pretendemos também pesquisar como é tratada a educação escolar indígena no Currículo da Universidade Estadual de Alagoas; refletir sobre a formação dos docentes indígenas e a importância de sua consistência e compreender o contexto legislativo que rege a formação docente e como ocorreu o processo de escolarização indígena no Brasil e no estado de Alagoas. A partir do conhecimento teórico e empírico sobre a funcionalidade do currículo da Universidade Federal de Alagoas, a qual a autora foi formada, percebemos a não contemplação de disciplinas

baseadas em conhecimentos indígenas, pois por pertencer ao grupo étnico Jiripancó-comunidade Ouricuri/Pariconha – Alagoas, o olhar de pesquisadora despertou pelo interesse em conhecer uma proposta diferenciada de formação para professores com ênfase na formação e professores indígenas, como propõe a UNEAL.

Em busca destas respostas delinearemos um percurso traçado por um estudo documental, equivalente a uma pesquisa de cunho qualitativo, aqui utilizada como um instrumento de produção de conhecimento, pois não é nosso objetivo apresentar amostra numérica dos dados encontrados para fundamentá-lo, concretizada por uma análise concisa da proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) da Uenal, especificamente um estudo da proposta curricular comum voltada para os Cursos de Licenciatura da instituição referida. Conforme SILVA (2009), este método configura-se na investigação de determinada realidade indiretamente, embasado em diversas concepções epistemológicas com vistas a exprimir criticamente a natureza do objeto. Torna-se complexa na medida em que exige do/da pesquisador/a capacidade não somente de nutrir críticas, mas de refletir sobre estabelecendo as conexões com a realidade social, mas estabelecendo suas próprias conclusões compreendendo o contexto social estudado.

No primeiro momento considerando a relevância do percurso histórico da educação escolar indígena no contexto brasileiro, discutindo numa perspectiva diferenciada trazendo o professor como o principal sujeito. Com as contribuições das reflexões que Amorim (2003), Paro (2014), Young (2014), Maher (2006), Santos – Baniwa (2006) fizeram sobre educação e seus sujeitos, para entender como a educação escolar indígena desenvolve seus processos de produção e transmissão de conhecimento no contexto da educação escolar diferenciada, destacando a relevância dessa peculiaridade para os povos indígenas e suas futuras gerações.

Ainda neste capítulo discutimos sobre o percurso histórico vivido pelos indígenas, desde o período da formação da sociedade brasileira até os dias atuais, envolvendo questões relacionadas a sua cultura e a educação escolar indígena, evidenciando os avanços e retrocessos no que concerne ao campo educacional indígena. Assim também, fazemos um apontamento do que prevê a legislação educacional brasileira, dando ênfase a educação escolar indígena, com a realidade posta, ou seja, buscamos salientar o que de fato tem se efetivado nesse contexto.

No terceiro momento apresentamos os dados desse estudo usando como aporte o Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Estadual de Alagoas (PPC) a fim de compreender a formação docente na esfera diferenciada, considerando a relevância do currículo, suas ramificações. Dividido em duas subseções pretendemos discutir sobre o perfil do professor formado, qual a relevância social desse profissional para o contexto local e nacional e um olhar

sobre a grade curricular comum para todos os cursos. Não era nossa intenção, no momento fazer um levantamento de dados das grades de todos os Cursos de Licenciatura Indígena, mas observar o número de disciplinas específicas da área aos quais todos teriam acesso.

Para fundamentar este capítulo usamos as contribuições de Moreira; Candau (2007), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Plano Nacional de Educação (PNE), Silva e Azevedo (1995), Pardal e Martins (2005), Pillete (2010), Saviani (2005), Freire (2004), Grupioni (2003), Ferreira (2013) como importantes referências para embasar nosso trabalho, principalmente ao que concerne o entendimento de currículo.

2. PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para entendermos a atual conjuntura do processo de formação para professores indígenas no Brasil, faz-se necessário abordar um breve relato sobre o percurso histórico descrevendo do que se trata a educação escolar indígena pensando em sua perspectiva diferenciada, uma vez que os aspectos políticos, sociais e econômicos de cada fase têm reflexo direto e emergente no contexto educacional de uma nação, afetando assim, no principal sujeito da formação – o professor.

Desta forma considera-se de suma importância pensar a educação escolar indígena, enquanto um objeto de luta, de conquista de direitos, de preservação e valorização cultural. Entretanto para “dar cabo” a nossa pesquisa, antes de mais nada, conceituar o que é educação afinal de contas, para que assim, possamos compreender sua complexidade e ademais a educação escolar indígena. Seguindo essa linha, recorreremos à duas definições, primeiramente a Amorim (2003) e Paro (2014). Numa perspectiva etimológica Amorim (2003) afirma,

Educação. A etimologia da palavra, que foi dicionarizada em português no século XVII, é latina: educativo, sinônimo de ação de criar ou de nutrir, cultura, cultivo. Designa um ato ou um processo e um efeito. Educação, ao mesmo tempo, significa o ato ou processo de educar ou educar-se e o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse ato ou processo. Alguém que educa e alguém que é educado estão unidos pela palavra educação, sendo que é possível a uma pessoa educar a si mesma, ou seja, ser educador e educando de uma só vez, por exemplo, a partir da observação, enfim, da experiência da vida social (p. 1113).

Logo, percebemos que educação é um processo de mão de dupla, pois quem ensina também aprende, faz parte de um processo que é dialógico, é também o que nos propõem o Amorim (2003), que a educação designada acima, tem uma estreita relação com conhecimentos/saberes estes que independem do lócus, mas de quem o têm, o que supõem que todos os indivíduos educam, e isso ocorre num ciclo de comunicação e interação entre os sujeitos, interação esta que não deve, nem deveria ser limitada ao pensamento de ocorrer de modo a ser transferência e recepção de conteúdos e saberes, assim estaríamos admitindo que o ato educacional igual a conhecimento seria pertencente apenas a quem “transfere”.

Paro (2014) por sua vez, separa Educação e Ensino, para ele os dois fatores se diferem justamente quanto ao lócus, por isso declara,

[...] Na linguagem comum, educação é normalmente associada a ensino, quer para servi-lhe de sinônimo, quer para dele diferenciar-se. O uso diferenciado se dá, em geral, no senso comum, quando se associa educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se associa o ensino à “passagem” de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação[...] (p. 20).

Esse posicionamento social citado por Paro, nos confere a dizer que a educação configura-se como responsabilidade da instituição privada (família), vulgarmente falando, já quando remete a “passagem” de conhecimentos e informações conferidas a instituição pública, representada prioritariamente ao espaço escolar. Entretanto, entendemos que a educação vista como o ensino de conhecimentos científicos não ocorre de modo, a transferi-los aos discentes, pois os mesmos como construtores de conhecimento são ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, por pensarmos de modo diferente e abrangente, a nossa pesquisa, busca refletir sobre a importância de um currículo que valorize a particularidade indígena, onde de um lado necessita valorizar o conhecimento real e vivido do povo indígena, mas por outro lado, precisa também de subsídios para as questões pertinentes aos conhecimentos não-indígenas e a didática a ser utilizada. De tal modo, os currículos da universidade devem atentar as especificidades do perfil desses professores, principais atores no processo de ensino e aprendizagem na educação formal.

Por outro lado, Young (2014) nos mostra outro olhar acerca de educação, nessa assertiva delinea-a como,

[...] A educação é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicações. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros [...] A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade (s/p).

Essa concepção de educação, apresentada como uma atividade coletiva, de capacitação e aquisição de conhecimento, determina um lugar específico para tal construção, a escola ou ainda a universidade, esse lugar comum é colocado como a porta de aquisição do conhecimento. Nesse trecho, a autora coloca a educação formal, ofertada pelas instituições de ensino, escola e universidade, em “caixa alta” no que se refere à aquisição de conhecimento de si e de mundo, mas é sabido que a educação favorece a comunhão/soma de conhecimentos, e estes espaços tendem a ampliar tais saberes, ou seja, não são os únicos responsáveis pela formação, mas

agentes paralelos do conhecimento que antecede o espaço escolar, aquele que é social, histórico e representa uma vasta e coletiva experiência, as vivências que cada um estabelece desde o nascimento até seu ponto atual. Como podemos ver, para Young (2014), a educação se caracteriza como uma atividade prática não como uma atividade investigativa, mas como uma comunhão de conhecimentos e a partilha de experiências.

Maher (2006), por sua vez, profere uma amostra do ponto de vista da educação comunitária dos povos indígenas, visão de conhecimento seria,

O conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo. Então, não se valoriza muito o saber relevante para apenas um único indivíduo. Muito pelo contrário: valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário. E, além disso, o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. [...] Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (p. 18).

Historicamente, pensar a educação era intrinsicamente viabilizar conhecimentos que são relevantes ao cotidiano, em especial, no modo de vida dos indígenas, pois os mesmos viam estes como heranças culturais, que são suficientemente a base da comunidade, uma vez que os conhecimentos não-indígenas sempre foram impostos a este povo. Assim rememorar a história da formação social brasileira e o modo como o indígena foi pensado nesta sociedade em formação é perceber o quanto cruel e devastador foi violentada a cultura desse povo.

Assim a visão de Maher (2006), é compreendida neste contexto, porém dadas as circunstâncias e o modo como o povo brasileiro se organiza socialmente é necessário pensar a educação como base para conhecer a si, o outro e o ambiente. Assim sendo, é necessário que o indígena conheça também tenha acesso aos conhecimentos não-indígenas, citados por alguns autores como científicos, pois estes permeiam a sociedade e os currículos da educação, formal desse país.

Santos – Baniwa (2006) mostra a educação como processo, socialização, articulação dos indivíduos com as respectivas teias “circuncidentes”, exprime,

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos (p.129).

Neste viés, entendemos educação de modo geral semelhante a educação indígena, ao defini-la como o processo de produção e transmissão dos conhecimentos próprios de cada povo. Por outro lado, a educação escolar indígena incumbida, necessariamente, a escola, instituição responsável não somente pela produção e reprodução de conhecimentos próprios de cada povo, mas de articular os diversos conhecimentos de uma dada sociedade e seu momento histórico a fim de agregar as imposições do mundo globalizado a esses povos, ou seja, a escola, por sua vez, deve reunir, no contexto da educação escolar indígena, conhecimentos de cunho indígena e não-indígenas ditos conhecimentos universais.

Na voz de um membro da Aldeia Ouricuri- Povo Jiripancó, em pesquisa realizada pelo professor Gilberto Geraldo Ferreira em 2008 com líderes e professores desta comunidade, um professor questionado sobre educação, conceitua do ponto de vista complexo, quando afirma,

Educação como um todo é uma questão muito complexa [...] porque você tem que colocar tudo ali nos trilhos. Organizar, realmente, sintetizar, mas eu vejo educação como sendo um meio pelo qual a pessoa pode alcançar novos horizontes. Sem educação, seja a educação que você adquire na família, que você adquire na comunidade e junto com a educação que você adquire na escola [...] você forma o sujeito, pra que realmente ele seja assim, um sujeito que possa falar tudo que pensa e expor suas ideias como um todo, sem ela, só uma só, tirando uma delas eu acho que fica incompleto (PROFESSOR/A JIRIPANCÓ 1 APUD FERREIRA, P. 138).

Contribui com a ideia de educação como um conjunto não tão somente de fatores, sobretudo de instituições, família, comunidade e escola. Acrescenta ainda que, somente com uma delas apenas, a educação recebida pelos sujeitos fica incompleta, esvaziada de sentido, corroborando para a inconsciência e a tomada de decisões no contexto social ao qual faz parte. Reiteramos sobre a ótica da educação, principalmente para os povos indígenas, que, a princípio, não tiveram uma boa impressão sobre educação nos moldes europeus - a institucional, a repulsa por parte dos indígenas, a princípio tem seu fundante na perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica dos vestígios da colonização com a aculturação, todavia, na contemporaneidade há a necessidade de incorporar os saberes universais tanto para o avanço e acesso a conhecimentos distintos, bem como, o acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Ressalta-se que não é uma imposição atual, porém dadas as circunstâncias e por fazer parte das instituições sociais, bem como é relevante para a formação do sujeito enquanto ser pensante, e ao seu desenvolvimento psíquico, social, político e cultural. Por isso, é necessário que a comunidade indígena seja respeitada, valorizada e tenha suas especificidades contempladas, em um ambiente que seja propício a sua educação; a escola indígena, existente

no país desde a década de 1950, mas com estabilidade, relativamente falando, a partir da década de 1970 com os avanços no que diz respeito às políticas indigenistas.

Sua existência foi o primeiro ganho para esse grupo, porém sua história é carregada de estereótipo e descaso no que se refere às políticas que efetivem uma educação de qualidade. A estrutura física de uma escola não garante educação, ter professores não é garantia de educação. É necessário, subsídios, formação inicial e continuada, melhores estruturas físicas, que no decorrer da história lhes foram negados. Por isso, é necessário recontar a história por um olhar crítico e atento às demandas sociais silenciadas e aos fatos que foram invisibilizados propositalmente para que a sociedade branca, rica e eurocêntrica tenha cada vez mais obtido privilégios e “vendido” como caridosa as poucas reparações sociais destinadas aos indígenas, entre elas a educação, processo que será delineado na próxima seção.

2.1. Rememorando a história da formação social brasileira: pensando a educação escolar indígena

Tendo como ponto de partida, o conceito em que a Educação é a base para se desenvolver o conhecimento e este deve ser a partir do meio em que vive, ampliando-se os conteúdos de cunho “científico”. Aqui pensado como todo pensamento, teoria, técnica ou conhecimento que tenha sido problematizada, comprovada e validada. Promovendo assim ampliação do desenvolvimento psíquico, emocional que diretamente respaldará resultados em todos os aspectos da vida do sujeito.

Vale ressaltar que os conhecimentos e conteúdos advindos diretamente da cultura indígena, afro, bem como de outros grupos étnicos minimizados historicamente e socialmente são conhecimentos científicos também, e assim devem estar contidos no currículo escolar, bem como fazerem parte do cotidiano social, mesmo fora das comunidades indígenas e quilombolas.

Partindo desse pressuposto, que já havia sido percebido e conceituado já no século XVII com o criador da Pedagogia Moderna Jan Amos Komenský, vulgo Comenius (1631), cujo princípio adotado na sua pedagogia era “ensinar tudo a todos”, o que pressupõe a igualdade de direito de todos os indivíduos no que confere ao acesso ao conhecimento. Embora o sistema de ensino adotado por ele tivesse como base uma filosofia religiosa, acreditava-se e defendia que o conhecimento e sabedoria deviam atingir uma totalidade dos sujeitos desde a infância até a vida adulta, considerando os conhecimentos individuais de cada, numa dinâmica em que vida e educação se misturam.

Tendo os princípios consolidados por Comenius, homem inovador para sua época, como marco teórico e base, podemos dizer que aqui no Brasil o acesso ao conhecimento não seguiu uma trajetória tão democrática como esse filósofo acreditava, sobretudo pela discriminação de classe e gênero, resquícios de uma herança histórica pré-concebida pelas classes hegemônicas do país (SCHEIBE 2008), principalmente no que tange ao processo de escolarização para os povos indígenas deste país que desde o século XVI não tiveram seu direito respeitado e seu contato inicial com o que podemos chamar de educação ocorreu de modo que,

A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas no Brasil esteve pautada, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas (BRASIL, 1998, p. 7).

Ao pesquisar sobre a educação escolar indígena, sempre nos reportamos aos índios e seu processo de colonização, ao qual, muitas vezes eles aparecerem com imagens estereotipadas, entretanto, estudos demonstram que a produção do discurso do ser índio é atrelada a processos paradigmáticos, pois assim como afirma Pereira (2018), faz-se necessário pensar sobre como a frota de Pedro Álvares Cabral foi recepcionada, se reportando a esse processo histórico para compreender os processos de organização e/ou desorganização que os povos indígenas passaram, para poder chegar a perspectiva da educação escolar em seus moldes e estrutura histórica atual.

Almeida (2010), destaca a história dos índios em contato com as sociedades coloniais e pós-coloniais no Brasil, enfatizando como eles foram apresentados,

[...] vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidade de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos (p. 10).

A autora dar ênfase as novas interpretações em torno do processo de colonização, pensando nos índios como sujeitos ativos nesse processo e autores da história, mostrando-nos o quão intenso foi a tenacidade e capacidade de resistência dos povos indígenas, mesmo diante das inúmeras tentativas de massacres e extinção destes, por meio das diversas medidas territoriais e predatórias que os vêm acometendo ao longo da história não conseguiram erradicá-

los totalmente do território brasileiro, apresentando um amplo leque de possibilidades para se pensar sobre a trajetória de grupos e indivíduos indígenas no Brasil, na medida em que “a violência da conquista e da colonização não os impediu de agir, mobilizando as possibilidades a seu alcance para atingir seus interesses que se transformavam com as novas situações vivenciadas” (ALMEIDA, 2013, p. 10).

Pereira (2018) apresenta uma análise das cartas de Caminha do ano de 1500, chegando a conclusão de que os índios se permitiram ser explorados pelos portugueses, ou seja, eles não foram totalmente ingênuos na medida em que também queriam conhecer o novo, em cada sessão descrita pela autora é possível perceber os rituais dos índios no processo de hospedagem, dos aparatos culturais, das linguagens e tudo o que os constituía como seres humanos carregados de cultura.

Barbalho (2013), aponta questões relativas ao discurso de ser índio remetendo ao processo de descobrimento da América, como um novo mundo, ao qual os portugueses ao se depararem com um povo tão diferente e distante de seus hábitos, chamaram-nos vulgarmente de índios. Entretanto, essa palavra não definia de fato quem eles eram, na medida em que, ao seu redor existiam uma diversidade de grupos étnicos repletos de significações e culturas próprias.

A partir de diferentes estudos acerca do processo histórico da educação escolar indígena (GRUPIONI; MAHER, 2006), denota-se o surgimento da escola nas aldeias¹ a partir do momento do contato com os não indígenas e na sua trajetória atendeu a objetivos diferenciados que foram desde à cristianização dos indígenas pela catequese à sua integração à sociedade nacional, até chegar à configuração atual de uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue conforme a legislação em vigor.

A princípio quando se trata da questão da catequização, os jesuítas usaram a escolarização como ponto chave de incluir os indígenas nas suas crenças, uma vez que acreditavam nesses povos como vulneráveis, que deveriam ser doutrinados dentro da cultura portuguesa tida como a correta e civilizada. “Até a expulsão dos missionários da companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 72). Assim, a educação escolar serviu como suporte para a

¹ Os jesuítas recorreram ao aldeamento, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas os índios passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas (p.11).

inserção não apenas da língua, sobretudo de valores da sociedade dominante. Denota mesmo a língua portuguesa, por sua vez, era introduzida paulatinamente até que fosse a única língua usada para a instrução na escola, pretendia-se, posteriormente a exclusão total da língua indígena no currículo escolar, bem como no cotidiano da colônia.

Talvez tal compreensão e concepção de educação escolar para os indígenas nunca tenha deixado de existir, havendo um processo de alteração na nomenclatura, considerando que na contemporaneidade os indígenas ainda lutam para provar a importância de educação diferenciada que contemple a cultura como mecanismo estratégico de sobrevivência.

Segundo Pereira (2018), a partir de 1967 o cenário da educação escolar indígena no Brasil ganha uma nova roupagem no que diz respeito a direitos, indigenistas e mecanismos legislativos no processo transitório a qual a educação manteve-se, por isso aponta,

Nesse mesmo ano se instituiu a Comissão de Investigação do Ministério do Interior no Executivo Federal, aonde veio denunciar a violação dos direitos humanos dos povos indígenas, um salto histórico no reconhecimento não apenas dos povos, mas do genocídio praticado sobre esses povos. Nesse mesmo ano foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que reconhecia a diversidade dos povos, porém também tinha como finalidade integra-los na sociedade nacional. Daí por diante, destaca-se: a criação da União das Nações Indígenas em 1969; e em 1973, foi criado o Estatuto do Índio, porém reconheceu os povos indígenas como “relativamente incapaz” objetivando sua integração a sociedade brasileira. Somente a partir da segunda metade da década de setenta, o movimento indígena começa a constituir, ganhando força e visibilidade, surgem então às organizações indígenas (p. 71).

Sob essa égide, Barbalho (2013) destaca esse percurso histórico como um processo repleto de encruzilhadas, na medida em que na interface das organizações indígenas, existiam pressões políticas, econômica e ideológicas, ajustados aos interesses do capital privado,

As escolas indígenas da década de 1970, organizadas pela ação da FUNAI, e assessoradas por missões religiosas, mantinham-se uníssimas num irresoluto propósito: integrar harmoniosa e compulsoriamente os povos indígenas a comunhão nacional. Essa disposição pautava-se num antigo julgamento de valor no qual se permitia o direito de decisão sobre o futuro daquelas sociedades consideradas desprovidas de uma armadura semelhante ou igual à vivenciada pelo conjunto majoritário da sociedade brasileira (p. 178).

Deste modo, percebe-se que ainda nos anos de 1970, as conquistas atreladas as políticas para os povos indígenas estavam repletas de interesses que se respaldavam na perspectiva hegemônica implantada em torno da imagem de ser índio. Santos (1975), citado por Barbalho (2013), aponta uma crítica ao modelo de ensino ofertado pela FUNAI, pois “[...] este estava a

serviço de uma mentalidade estéril, empresarial e distante da realidade indígena, favorecendo, por conseguinte a multiplicação de processos de dominação cultural e política” (p. 181).

Brandão (2007) afirma que o processo histórico da educação escolar indígena é dividido em quatro fases, a primeira diz respeito à época do Brasil colônia, onde a escolarização dos povos se dava exclusivamente pelos missionários católicos jesuítas; a segunda trata-se da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 que se estendeu até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); a terceira corresponde as décadas de 1960 e 1970 com o surgimento de organizações indigenistas e a formação do movimento indígena no período da ditadura militar; e a quarta fase por sua vez foi a partir da década de 1980 é marcada pelo protagonismo indígena com propostas alternativas para a própria educação. Os povos indígenas decidiram definir e autogerir os processos de educação formal. Desde então, a Constituição Federal (CF) de 1988 é o grande expoente desta fase e inaugura uma nova forma de relação entre os indígenas e a sociedade brasileira. Nesta nova relação à educação escolar indígena passa a fazer parte do rol de responsabilidades do Ministério da Educação (MEC) a partir dos anos de 1990.

Desta forma, a história da educação escolar indígena é marcada por avanços e retrocessos, assim como por interesses políticos, ideológicos e que serviam para promover formas de dominação, ou seja, servia de pano de fundo para atender aos interesses do não índio.

Almeida (2010) destaca a diferenciação entre políticas indigenistas e políticas indígenas, as primeiras visavam o mesmo fim, que seria a transformação dos indígenas em cidadãos eficientes e trabalhadores para servir ao novo estado, já a segunda trata-se das lutas por políticas pelos próprios indígenas conforme as demandas de seus grupos étnicos.

2.2. A legislação educacional brasileira no contexto da educação escolar indígena: o que rege versus o que se efetiva

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, p. 56, 1996).

Compreender a legislação e/ou normas sociais, é não somente compreender a trajetória política e social de um povo, mas também reconhecer a educação como fator social subsidiada

por leis. Havendo assim, a precisão de dizer que a educação indígena na esfera nacional não pode ser isolada disto, por isso concordamos com os dizeres de Cunha (1992) quando afirma,

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representam-se a si mesma a ordem social (p.2).

Seguindo ainda uma trajetória histórica, faremos um breve apanhado da legislação que regem a educação brasileira com a abordagem para a educação escolar indígena, recorreremos inicialmente aos escritos de Pereira (2018), pois em seu trabalho, faz uma cuidadosa descrição do quadro legislativo voltado para o reconhecimento e visibilidade destes povos. Ela aponta que “a primeira tentativa de organização da educação escolar no Brasil, surge junto a primeira Constituição Brasileira de 1824, intitulada Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I” (p. 67). Nessa tentativa inicial de educação não se contempla os indígenas como parte da demanda a ser atendida por não serem considerados cidadãos desse processo. Podemos perceber a partir destes dizeres que as políticas de caráter indigenistas, desde os anos de 1500 se constituíam para o livramento dos indígenas da escravidão, advinda com a colonização, ou seja, se no contexto nacional estas reivindicações pelo estabelecimento de uma educação para todos têm suas primeiras tentativas datadas em meados dos anos de 1800, para os “nativos”, esta luta surge bem mais tarde.

Até meados dos anos 30 a educação não era reconhecida como um direito de todos, cerca de pouco mais de 25 anos após, com a exigência da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por volta dos anos 60, postula a educação como responsabilidade da família e da escola, com base nos princípios da liberdade e solidariedade, em seu Artigo terceiro sobre o direito à educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 declara,

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Somente a partir de 1961 que a educação passa a ser um direito de todos e responsabilidade também do Estado, denotando que a educação no cenário brasileiro sempre foi algo secundarizado, uma vez que somente depois de aproximadamente 500 anos após a

colonização, é que a então chamada sociedade civil organizada, torna, por lei, obrigatória a oferta de ensino, bem como, a igualdade de direitos ao ensino. Regida por leis e regras impostas pelos governantes de cada época, ela por sua vez, vem surgir como responsabilidade também do Estado e direito de todo cidadão por uma exigência social com base na liberdade e solidariedade. Princípios aos quais reconhecemos fazerem parte do contexto educativo dos povos indígenas e sua organização dentro de seus aldeamentos. Todavia, reconhecer e ofertar uma educação de cunho qualitativo no olhar dos indígenas foi sempre falhas dos governos e regimes brasileiros.

De acordo com a proposta trazida pelo Curso de Licenciatura Intercultural (CLIND) na sua atualização em 2018, aponta que,

Desde a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, até a Constituição Federal de 1988, ignorou-se completamente a existência das sociedades indígenas e, conseqüentemente, a diversidade étnica e cultural. O Período Republicano representou uma continuidade em relação à fase anterior, ou seja, não ocorreram mudanças significativas no âmbito da política educacional indígena. Na Constituição de 1891, as questões indígenas foram completamente ignoradas (BRASIL, 2018, p. 08).

Embora estes povos, também chamados de nativos, já estivessem aqui desde de 1500, fica evidente sua não importância para aqueles autores dessa legislação, quando em nenhum momento desta lei trata-se de indígenas, etnias e tampouco de educação escolar indígena, uma vez que, estes ainda não eram reconhecidos em lei, por não serem considerados cidadãos pertencentes à pátria. Na obrigatoriedade e na garantia de ensino para todos não são citados índios e grupos étnicos em nenhum outro momento da lei.

No que se refere a formação de professores, nosso principal ponto de pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 aponta no Título IV nove artigos a respeito da formação de professores. Nesse molde a formação de professores para atuação no antigo ensino primário se dava através do ensino normal, na qual se incumbia de: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Art. 52, BRASIL, 1961).

No Artigo 53 designa de que modo essa formação ocorre, por isso diz,

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) Em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

- b) Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961).

Já a formação para o exercício no ensino médio, por sua vez, ocorria nas faculdades, descrita no Art. 59 “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961). Nesse caso, a formação para o ensino médio era dividida em duas vertentes: formação para o exercício no ensino médio e formação para o exercício no ensino médio técnico. Mesmo com poucas ou nenhuma garantia para o povo indígena e tampouco para o professor indígena, ela aborda sobre um ensino voltado à formação dos professores atuantes nas áreas rurais, no entanto é sabido que estes não eram indígenas e supostamente não os atendiam, mesmo que estes sejam também povos do campo, nem assim eram concebidos na legislação educacional em questão.

Este fato confere um retrocesso do ponto de vista das políticas indigenistas no país, para o reconhecimento e integração destes no cenário populacional brasileiro, visto que em 1680 através da Decretação do Regime das Missões sob o Alvará nº 1 de abril de 1680, os índios eram assim reconhecidos como “primários e naturais senhores das terras que habitavam”, o que supõe a partir disto, terem também direitos garantidos na legislação educacional.

No que se refere a direitos, a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, demarca, por assim dizer, perspectivas de garantias de direito. Cabia ao órgão vinculado ao Ministério da Justiça “proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil” - sua principal missão. Sua atuação é baseada nos princípios de promover ações voltadas à integração destes povos na sociedade nacional. Da demarcação do território aos direitos sociais e de cidadania voltam-se os princípios da FUNAI, dentre eles destaca-se,

Compete também ao órgão estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, bem como promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social (BRASIL, S/D).

Entretanto, como o órgão tinha cunho substituto do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a Funai fundada na missão de garantir direitos aos indígenas, reincorpora os princípios do seu antecedente agindo de modo centralizado com ações burocráticas, seguindo paradigmas governamentais sob a égide nacional, regional e local.

Assim como a FUNAI, outras instituições governamentais de caráter assistencialista e de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho surgem com a finalidade de,

Fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho (BRASIL, 2007, p.13-14).

Com a descrição dessas finalidades fica evidente que aos indivíduos indígenas não eram ofertadas oportunidades de construir sentimentos de pertença naquele contexto social, devido serem tratados como meros objetos, pois esses objetivos assistencialistas, na verdade, caracterizava o modus operandi de eurocentração dos mesmos e dizimação de seus costumes, valores, crenças, ou seja, sua cultura. Assim sendo, podemos acrescentar o fator linguístico, tão importante para educação e perpetuação de sua cultura que também foi objeto de perda em massa das várias etnias brasileiras, como bem mostra a implementação do ensino bilíngue que surge com o discurso de valorização linguística onde propaga-se o ensino da língua materna como meio de ensinar também a língua portuguesa para posteriormente ela venha a ser a predominante.

Ações divergentes ao governo pró indígena surgem a partir da década de 1970 devido à criação e colaboração de organizações civil frente aos debates acerca dos direitos humanos. Compostos por membros indígenas e não-indígenas simpatizantes como antropólogos, linguistas, indigenistas e missionários, estes grupos juntaram-se em defesa da recuperação da autodeterminação dos povos indígenas, até então controlados, desde a colonização, pela esfera estatal.

Seguindo este paradigma da historicidade da educação escolar indígena no Brasil, constatamos que, de fato, as mudanças relativas a este cenário somente surgem e/ou apresentam possíveis avanços a partir dos anos de 1970. Primeiro com o reconhecimento das especificidades do povo indígena em termos de linguagem, cultura, história, demonstrando o quão peculiar era seu modo de vida e costumes, na qual denota que a suposta imposição desse tipo de educação escolar era insuficiente e desnecessário com base no projeto de vida destes, como também insatisfatório do ponto de vista dos indígenas, que pouco faziam uso de tais conhecimentos “ofertados” em seu contexto social, no entanto as contribuições da escola eram úteis para inserção destes no meio social não indígena, ou seja, para a colonização.

A articulação entre indígenas e organizações indigenistas tinha o objetivo de acompanhar e intervir nos processos legislativos que culminavam para regulamentação da

educação escolar indígena, resultando na criação do Estatuto dos Povos Indígenas em 1973, assegurando uma educação escolar pautada no princípio do “respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas” (Art. 180. I, p. 43).

De acordo com Ciaramello (2014), a partir de 1980, se faz pensar na autonomia dos povos indígenas considerando o caráter ideológico da educação, discutindo sobre o designo do monitor indígena, implicando em um indígena trabalhando na sua escola para a “instrução” de seu grupo de “parentes” do ponto de vista étnico, como aponta, uma ação pioneira de construção de educação escolar indígena num contexto multiétnico, considerando a instrução uma atividade social na qual integra a cultura e provoca diversos impactos sobre vários “galhos” da sociedade (TARDIF, 2011).

Percebemos que, a desvalorização histórica que seguiu os povos indígenas no Brasil, aos poucos vai sendo superada legalmente. Mesmo assim, chamamos a atenção para busca pelo controle e inferências no modo de educar dos indígenas, a desvalorização e negação da heterogeneidade e incapacidade de pensar políticas públicas vista a atender aos anseios destes povos é minunciosamente retratado por Brasil (1998) em forma de políticas ações afirmativas a fim de explicar os tantos anos de imposição, invasão e até da tentativa de exclusão da mista identidade cultural dos indígenas, assim justificando,

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento enquanto etnias diferenciadas e a perspectiva da necessidade da integração dos índios à comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, tornaram particularmente difícil a implementação de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de vida e a visão de mundo destes povos (BRASIL, 1998, p. 07).

Somente a partir da década de 70 que o cenário da educação escolar indígena ganha forma com a pretensão de evidenciar o anseio dos indígenas com base na unificação dos povos e reestruturação da legislação. Esses acordos ganham força após o novo olhar que estes lançam a instituição escolar, pois agora ela passa a ser um meio de garantir o acesso a conhecimentos não-índios sem que se perca a integralidade sociocultural e identitária de cada povo.

Segundo Munduruku (2012), o movimento indígena tem expressiva protuberância justamente no momento em que o contexto nacional vivenciava uma intensa participação popular, bem como a mobilização política dos cidadãos resultando, no que chamamos hoje de movimentos sociais. E para os povos indígenas não foi diferente, as comunidades, em sua maioria, no contexto nacional, viram a necessidade em articular-se, criar suas organizações

representativas para fazerem frente o conjunto a sociedade nacional com “um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos” (SANTOS, 2006, p. 58). Por meio desta articulação organizada destes povos foi possível viabilizar conquistas de direitos.

Estas organizações, com forte mobilização e pressão exercida entrelaçada aos indígenas frente a legislação nacional, proclamaram por mudanças significativas aos quais foram ocorrendo na historicidade destes nativos da terra brasileira. Certamente a mais valiosa das conquistas foi a Constituição de 1988, embora não seja uma garantia de efetivação. A educação para os povos indígenas vai ganhar um novo cenário com um papel integracionista mas principalmente preservacionista, como afirma MUNDURUKU (2012),

Foi, pois, esse o campo das possibilidades que se abriu para que uma nova geração de indígenas passasse a assumir a organização da luta. Esse grupo foi reunido pelo acaso das necessidades, qual seja, o desejo de estudar, se formar, pensar no futuro. Acontece, no entanto, que o momento político os levou a despertar o sentimento ancestral do coletivo, e quando viram ameaçados seus direitos de ser diferentes, protestaram, se impuseram contra os desmandos dos militares e exigiram respeito e dignidade para si e para os povos indígenas brasileiros. Estava, assim, deflagrado um movimento político capaz de organizar pautas de reivindicações que levassem em consideração o direito à diferença (p. 17).

Referenciamos o maior destaque da legislação brasileira, quanto aos direitos garantidos dos povos indígenas, a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, que como citado anteriormente, apresenta o direito gratuito de educação para todos sem distinção étnica. Essa Lei teve como fundante elevar a categoria da educação e de todos os aspectos que a regem, por isso,

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 2013, p. 358).

Com caráter revolucionário a CF de 1988 aponta como meta atingir os níveis de qualidade educacional adequadas a cada comunidade visando a inclusão social dos diferentes

povos, assegurando, sobretudo o reconhecimento do índio como pertencente a diferentes grupos étnicos, por sua vez, com distintas culturas, reconhecendo o país como pluriétnico.

O cenário da educação escolar indígena ganha forma com a pretensão de evidenciar o anseio dos indígenas com base na unificação dos povos e reestruturação da legislação. Pois o viés integracionista é superado, uma vez que a educação vai assumir um novo papel para os povos tradicionais, não mais de aprender exclusivamente a língua portuguesa e a cultura não-indígena. No Artigo 205 a CF (1988) já garante,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, s/p).

Assim, como um direito para todos, educação vai chegar na forma da lei aos povos indígenas especificando suas peculiaridades a partir do artigo 210, 2º parágrafo afirmando que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s/p), e esse vem para efetivar o inciso II, do Artigo 214, o qual prevê a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988, s/p). Assim, juntos, evidenciam o direito a alfabetização em sua língua materna e na língua portuguesa, garantindo acesso à escola pública, mas é preciso pensar no percurso escolar e permanência desses, considerando que haja um sistema de qualidade universal, garantindo aprendizagem e desenvolvimento de habilidades também universais e principalmente específicas a suas tradições.

Sobretudo, não temos dúvida em dizer, que apesar destas inúmeras reivindicações em favor do reconhecimento de uma educação diferenciada, os avanços ditos significativos foram vistos com a promulgação da CF de 1988. A relevância desse acesso à educação escolar aos povos indígenas, vai se efetivando aos poucos, se destacam no Artigo 231, onde “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988), aqui enfatizamos a validade dos povos e suas tradições, repercutindo na vivência e permanência dos povos indígenas, garantidos as organizações ambíguas desses, suas especificidades linguísticas, culturais e religiosas. Essa Constituição ainda estando em vigor, legítima e admite, na medida em que reconhece o índio, nos dando, finalmente, respaldo legal que embasam as lutas indígenas sociais

e acadêmicas. Por meio dela, nessa trajetória, que podemos reconhecer que foi firmado não somente o reconhecimento e assegurado o direito aos povos indígenas de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, bem como, vem respeitando os grupos étnicos diferenciados, na garantia do direito à alteridade cultural e o direito à posse de terra.

Barbalho (2013) postula os desdobramentos da educação escolar indígena como tema de pesquisa educacional de 1978 a 2008, destacando a questão da educação escolar diferenciada. Seguindo o paradigma da historicidade, por sua vez, Maher (2006) menciona dois conceitos atuais para elucidar o processo de afirmação da educação escolar indígena: o assimilacionista (abrigando o modelo de submersão e o de transição) e o emancipatório (modelo de enriquecimento cultural e linguístico).

Destarte, podemos inferir, a partir daí em meio as organizações pró-índio experiências de autoria indígena se fazem presente no cenário formal de educação. Nessa fase, os povos indígenas se unem para assim formar movimentos organizados presentes em inúmeras assembleias, encontros, reuniões periódicas como forma de articulação entre os grupos étnicos, a fim de estabelecer uma maior comunicação/interação com a intencionalidade, a princípio, de postular alterações no que diz respeito às políticas indigenistas pleiteadas pelas lideranças do Estado e posteriormente suscitar reivindicações de cunho educacional.

Recriada/aperfeiçoada a Constituição Federal juntamente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que é aprovada apenas em 1996, que substituiu a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava de forma ampla da educação no Brasil, porém essa primeira versão não considerava as mesmas legitimações do CF. Somente em 17 de dezembro de 1996 a partir da Lei nº 9.394, assim a,

LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados (BRASIL, 2002, p.132).

A nova LDB, em vigor partir de 1996, foi considerada mais um marco relevante da esfera educativa indígena por confirmar o que já se havia proposto na CF da década anterior,

Responder a anseios e reivindicações do movimento indígena e indigenista, trazendo o direito a uma educação específica e diferenciada que respeite a diversidade étnica e cultural. Houve, nesta década também, um crescimento do número de trabalhos acadêmicos e educacionais, a consolidação da prática política e pedagógica e a

avaliação crítica das experiências de educação escolar indígena diferenciada (CIARAMELLO, 2014, p. 116).

Entretanto, é válido questionar/refletir se a CF e a LDB foram capazes de suprir toda demanda e reivindicação dos indígenas, que ao longo da história da sociedade brasileira procurou-se diluir suas identidades e torná-las menos visíveis, não apenas no que compromete o campo educativo, mas as políticas indigenistas no geral. Será que com essas mudanças neste cenário ainda seja possível conceber uma escola indígena como um simples mecanismo de transmissão do modelo ocidental?

Logo, a “escola passa, então, a ser vista como espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos/as próprios/as índios/as sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado” (CIARAMELLO, 2014, p.114). Nesse caso, a instituição escolar, antes neutra para os indígenas, que pouco contribuía no contexto de sobrevivência e resistência, se materializa, ao ganhar espaço nos termos das leis, bem como é descaracterizada como um suporte de aculturação para um suporte de “galhos” para a transmissão e troca de saberes indígenas e não-indígenas (suponhamos), antes o primeiro, desconsiderado ou mesmo impróprio e desnecessário para tal espaço. De fato, a questão do professor indígena, passa a ser uma reivindicação destes, mas não necessariamente neutro e impossível. Nesse viés, Mandulão (2003) cita que neste período foram fundados vários grupos de professores indígenas a fim de discutir sobre as políticas para a educação escolar indígena, o que perdura ainda hoje, ainda mais com intensidade.

O que estes estudos apontam é que desde o período da colonização com a catequização imposta pelos jesuítas e de certo modo, até os dias atuais, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. Entretanto, Meliá (1999), aponta que estes povos étnicos, vulgarmente chamados índios mantiveram sua alteridade e identidade, não tão somente porque superaram a colonização com sua devastação, violência e até mesmo o genocídio, mas porque ainda nos dias atuais mantém luta e resistência em propagar, transmitir seus valores as futuras gerações, de modo a não se perder com o progresso e imposições sociais vigentes ditas civilizatórias. Por outro lado, este mesmo autor nos submete a refletir sobre: como conseguiram manter sua alteridade e identidade num contexto nacional, que até então negava a existência desses inúmeros grupos étnicos e posteriormente a negação dos direitos que deviam-lhe assegurar? É enfático afirmar que os períodos de 70 e 80 tiveram relevante responsabilidade

para as mudanças de grande maioria, positivas, devido a amostra de luta e resistência destes povos.

Nesse decorrer dos anos pós CF, a educação escolar indígena teve um salto no sentido de dizer, como Grupioni (2003) afirma, a educação escolar indígena saiu do “gueto” para lançar voo em busca as conquistas idealizadas na perspectiva de efetivar legalmente uma educação diferenciada, marcada pelo desejo de que a base legislativa em âmbito nacional, estadual e local deem não somente oportunidade de mostrar suas “habilidades”, mas também a abertura de construir uma educação baseada em suas práticas culturais, bem como com acesso a conhecimentos de outras sociedades, o velho conhecimento universal. Mesmo sendo, a escola diferenciada algo novo num cenário formado por povos indígenas existentes desde seu suposto “achamento”, ainda é preciso, não apenas implantar leis, mas implementar uma educação indígena valorizada e respeitadas em suas particularidades.

Para o fortalecimento da garantia satisfatória de uma educação escolar indígena de qualidade, como é defendida, uma das reivindicações mais recentes foi o lançamento do edital para discutir acerca da criação do cargo professor indígena em 2012 após a criação da categoria escola indígena sob o parecer 151/2003, considerando a importância da figura do professor indígenas na competência de não apenas preparar os estudantes de sua comunidade no entendimento e exercício de seus direitos e empoderamento em âmbito nacional, mas prepará-los também para a consciência do exercício da cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

3. ESTRUTURA CURRICULAR: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Dizemos que aqui no Brasil a educação têm seus propósitos vários, em resumo, podemos citar a formação dos sujeitos para a cidadania e qualificação profissional, já que trata-se de uma sociedade capitalista, se assim a fizer, ou seja, garantir a aprendizagem voltada a atender aos aspectos supracitados é considerada uma educação de qualidade. Como demonstrada no Art. 2º da LDB sobre a finalidade da educação,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p).

Contudo, é sabido que para a efetivação dessa qualidade educacional almejada por todos os sujeitos sociais é pertinente partir daquilo que é chamado de currículo, pois é ele quem organiza e dá forma as estruturas educacionais escolares de uma nação. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Moreira e Candau (2007), ao delinear o currículo sob a perspectiva do conhecimento e cultura como prática social, define como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (p.22).

O presente capítulo versa sobre o currículo, tanto no sentido plurireferencial quanto da educação escolar indígena, tendo em vista que pensá-lo enquanto ferramenta teórico-prática é valorizar uma formação de qualidade, assim, este documento é de suma importância a educação, pois é por meio dele que a instituição formal de educação delinea os conteúdos programáticos, os saberes e os objetivos a serem alcançados na formação do sujeito, com base na ideologia a qual o currículo serve. Compreendemos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) que,

O currículo ligado as concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares (p. 394).

De uma maneira geral o currículo vem a ser um “componente” que reúne os conhecimentos advindos dos sujeitos às práticas para a produção de novos saberes constituídos por meio das relações construídas nos espaços de formação para “a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27). Fato que o torna de importante relevância quando se pensa em educação indígena, com efeito educação escolar, uma vez, que é válido questionar o seguinte: quais conhecimentos devem compor o currículo para subsidiar a formação docente, com foco para educação escolar indígena?

O objeto de estudo de nossa pesquisa foi pensado a partir de uma inquietação ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão, em especial, a pesquisadora, estudante do referido curso e pertencente ao grupo étnico Jiripancó² percebeu no decorrer dos períodos e no interior das disciplinas elencadas no Curso de Pedagogia a importância da formação consistente e sua relevância nos campos de atuação, ou melhor qual a resposta que damos a sociedade sobre nossa formação? Diante disso, evidenciou-se que o currículo do curso de Pedagogia da UFAL/ Campus Sertão e o formato da instituição não subsidia os futuros docentes as questões relativas a educação escolar indígena, assim sendo, os discentes desta instituição não são preparados para atuar em uma escola indígena, isso porque não há disciplinas obrigatórias que contemplem esta temática e tampouco um currículo pensado para atender estudantes indígenas.

O interesse pela temática aqui discutida remete também aos debates discutidos no Projeto de extensão chamado Caminhos da Aldeia: experiências de coautoria entre lideranças e professores/as indígenas do sertão de Alagoas, coordenado pelo Prof. Dr. José Ivamilson da Silva Barbalho, cujo objetivo pautava-se em contribuir com o fortalecimento de experiências de coautoria junto as comunidades indígenas Jiripancó, Katokinn e Karuazu, ao qual estabeleceu o aprofundamento e reconhecimento identitário da pesquisadora, no estabelecimento de relação entre professores e lideranças das comunidades pesquisadas. Por outro lado, a convivência com professores formados pela Universidade Estadual de Alagoas/ Uneal, sob o Curso específico para a formação de professores indígenas na qual, a referida instituição propõem um currículo diferenciado para atender a demanda de professores e estudantes indígenas, partimos do pressuposto em estudar para compreender as dimensões deste

² Grupo étnico descendente do povo Pankararu da Aldeia Brejo dos Padres – PE. Povo, cuja localização está situada na Aldeia Ouricuri, área rural da cidade de Pariconha – AL.

ensino, no que consiste, e se de fato o currículo se atenta para uma formação consistente no conhecimento, na situação e no sujeito³.

A saber que a LDB delinea as especificidades, características e responsabilidades da educação indígena brasileira, educação esta que diferencia-se pela originalidade, bilinguismo, interculturalidade, comunitária e diferenciada como é pontuada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Pela autodeterminação que a escola indígena atingiu, principalmente nas últimas décadas podemos compactuar com Brasil (1998) que trata-se de “parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas”. (p. 24). Pensando nessa efetivação, é relevante considerar a formação do indígena considerando o papel do professor nas escolas indígenas, lembrando a todo tempo sua especificidade e como corroborar para garantir um ensino na perspectiva do ensino diferenciado, pois quem poderia dar essas respostas de qualidade educacional e de aprendizado vinculados aos conhecimentos culturais das comunidades indígenas, a não ser os próprios sujeitos que direta ou indiretamente vivenciam tais práticas? Diante disso, entendemos a importância da formação docente para professores indígenas como mecanismos de empoderamento do professor, bem como do reconhecimento desse profissional perante a legislação educacional brasileira.

Todavia a conquista de uma formação a nível superior voltada as especificidades dos povos indígenas se deu apenas mediante inúmeros debates, enfrentamentos e lutas pelo reconhecimento da intelectualidade desse povo, a partir do movimento integracionista, o reconhecimento dos direitos em lei, especialmente a LDB “incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades” (BRASIL, 2018, p. 10)⁴, bem como de sua responsabilidade em estar à frente das salas de aula e escolas indígenas do país.

No bojo da perspectiva da formação docente, o Plano Nacional de Educação –PNE- (2014) também reforça em uma de suas metas a qualificação profissional mediante formação acadêmica como algo inerente para o desenvolvimento das ações postuladas pela escola em todas as etapas e níveis de ensino, a formação é primordial à prática educativa. E quando se fala

³ Termo usado pelas autoras Chamon e Sales (2012).

CHAMON, E. M. Q; SALES, A. C. M. Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 167-184, jul./set. 2012. Editora UFPR.

⁴ Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/ Clind-AL

em formação de professores indígenas, nos deparamos com índices numéricos nada desejáveis mostrando-nos que em sua quase totalidade tais docentes não receberam formação no magistério, tampouco formação a nível superior, fator contribuinte para a inserção e atuação de professores não indígenas em escolas indígenas Brasil a fora. Isso ocorre não somente pela falta de formação do “índio”, mas pelo despreparo quanto aos saberes considerados escolares e domínio de aspectos da cultura brasileira, por exemplo a língua portuguesa. Portanto, em grande maioria ocorre distorções entre os saberes ensinados e os saberes vividos, como afirma o RCNE/Índigena (1998) sobre professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, “mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural” (p. 40). Não estamos querendo dizer e/ou defender que a escola indígena seja um espaço restrito apenas aos conhecimentos de origem e patrimônio indígena, mas que este ensino, reivindicado por décadas, seja diferenciado no qual tenha a possibilidade de interligar saberes regionais a saberes universais face as organizações próprias de ensino de cada instituição.

Então voltamos nosso olhar sobre o que venha ser a formação e todas as suas ramificações, pensando nela não somente como algo isolado, mas sob a ótica social que consiste o processo instrucional da formação, CHAMON e SALES (2012), afirmam,

A formação evoca o ato de dar forma, isto é, transformar o indivíduo integralmente. Mais do que métodos ou conhecimentos, a formação designa uma mudança qualitativa do indivíduo, que ocorre simultaneamente em diferentes dimensões: psicológica, cognitiva, social (p. 169).

Dito isto, é importante frisar que a formação de sujeitos indígenas para posteriormente atuarem em suas comunidades, trata-se de um desafio no contexto nacional ainda neste século, diante do impasse de determinar políticas públicas na sistematização deste currículo, bem como formá-los para inserção no mercado de trabalho, uma vez que faz-se necessário o reconhecimento da categoria professor indígena enquanto profissão na garantia da categoria (enquanto classe trabalhadora) específica e conseqüentemente a não interferência de ideais não indígena nessa formação.

3.1. Currículo e metodologia

Ao recorrer a respeito da trajetória do currículo pensado para garantir a formação docente, é pertinente regressar no tempo para, que assim, possamos entender como se deu tal trajetória e em linhas gerais nos reportamos a ela no intuito de validar suas peculiaridades ou não. A formação de professores indígenas segue essa mesma perspectiva histórica, em termos legais e sociais, por isso é pertinente trazer aqui, fatos correlacionados ao percurso da formação de professores indígenas. Nesse contexto, a necessidade da pessoa indígena, como profissional no cenário escolar da “sociedade civil” surge, a princípio, na década de 70 quando o Summer Institute of Linguistic – SIL funda uma escola no Sul do país e torna visível a carência de um monitor bilíngue, nada mais que um indígena preparado sob os ensinamentos catequéticos da época. A partir do exposto, Silva e Azevedo (1995) fazem uma crítica ao afirmarem que,

(...) A “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados (p.151-152).

Tal afirmativa nos convida a refletir e entender o porquê do debate acerca da formação indígena ser uma constante nas pesquisas atuais mediante impactos vivenciados ao longo do momento histórico como o caso do monitor do antigo SIL e também, diga-se de passagem no contexto atual, pois monitoria é algo predominante nas escolas indígenas do Estado de Alagoas, então requerer uma formação docente para os indígenas é a introdução para a melhoria do cenário educacional das escolas indígenas, não apenas de Alagoas mas sobretudo do contexto nacional.

Entretanto, no processo de formação de professores, faz-se necessário que os mesmos discutam sobre o processo de ensino aprendizagem, e desta maneira contribuam para a efetivação da Educação Escolar Indígena (EEI). Por isso, consideram-na como a principal finalidade da formação, seja, o/a professor/a formado/a deve dar respostas aos anseios sociais, principalmente ao locus ao qual faz parte. Por isso, entendemos a formação do professor indígena como algo pertinente e atual na medida em que esta formação salta os muros da universidade para transpor e compor o quadro de professores nos espaços escolares das aldeias, para assim romper com o paradigma da escolarização eurocêntrica, mas unindo saberes indígenas de importância local do contexto sociocultural com os saberes de âmbito nacional e global, na medida em que “toda formação de professores procura, em alguma medida, implementar

dinâmicas de preparação, de revitalização e de aprofundamento de conhecimentos necessários à prática docente, além de discutir intervenções inovadoras no sistema educativo.” (PARDAL; MARTINS (2005) apud CHAMON E SALES (2012), p.167). Pensando que estes contexto, o da escola indígena imprime a saber a abrangência do olhar docente sobre os diversos aspectos correlacionados deste espaço, tais como aspectos socioculturais, econômicos, crenças religiosas e também as questões geográficas pertinentes para a formação do currículo, por isso, tentar entender a teoria do currículo de uma universidade que se diz intercultural tem sido nossa maior aposta pensando nos possíveis resultados que este currículo deve proporcionar aos educandos da escola indígena, sobretudo no fortalecimento da identidade destes povos.

Com base nisto, dizemos que o currículo é forjado, ainda pela cultura social dominante, pois currículo é território, todavia constitui importante elemento na organização do ensino aprendizagem, formulado de acordo com as necessidades particulares, as características socioeconômicas e também culturais da população nas quais se insere a instituição escolar. Pensando neste fato, não isolado acerca do currículo recorremos aos escritos de Pilette (2010), nesta abordagem afirma que,

Noção de currículo escolar passa a se vincular as ideias de ordem, unidade e sequência dos elementos em um determinado curso, assim como o desejo é a necessidade de produzir mais rigor na organização do ensino, com a formalização em planos, métodos e controles concretizados na escola progressista (p. 55).

Portanto o entendimento acerca de currículo, valioso instrumento de organização da proposta de ensino aprendizagem de toda instituição escolar é determinante no resultado desejado, e quando fala-se em formação, o currículo norteia e designa qual a pretensão para este sujeito formado, convidativo a nos questionar sobre quais contribuições o professor formado do ponto de vista de um currículo intercultural pode ou poderá deixar no seu lugar de pertencimento e aos demais âmbitos sociais?

Essa proposta educacional lançada recentemente sob a égide do Estado, mas principalmente como retorno das lutas e anseios dos povos indígenas por uma educação e escolarização com perfil dito diferenciado, que vem ganhando cada vez mais visibilidade tanto pela imposição frente ao governo quanto na legislação que regulamente o ensino, configura-se como a quebra de padrões escolares impostos no contexto nacional. Como pioneira no estado de Alagoas na oferta de formação inicial em nível superior a Universidade Estadual de Alagoas subdividida em seis polos (Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, União dos Palmares, Maceió, Arapiraca e São Miguel dos Campos) tornou válido a oferta de cursos de licenciaturas para oito povos indígenas do Estado do sertão ao litoral. Dentre os polos e os cursos ofertados pela universidade, apenas as Licenciaturas foram vinculadas no perfil intercultural e apenas o

Campus III localizado na cidade de Palmeira dos Índios estão aptos para a receptividade destes discentes, por isso no PPC/CLIND (2018) é relatado,

Localizada na terra dos índios Xucuru-Kariri, no Agreste alagoano, Palmeira dos Índios, dista 133 km da capital, Maceió. Conhecida por sua cultura, atualmente, destaca-se por ser um pólo educacional da Região concentrando algumas Instituições de Ensino Superior, entre elas a Universidade Estadual de Alagoas. O Campus III da Uneal, em Palmeira dos Índios, ganhou sua sede própria após uma longa e perseverante luta de sua comunidade acadêmica. O mesmo está situado às margens da Rodovia AL-115, km 03, na saída para Arapiraca. O Campus III passou a funcionar em sua sede própria em fevereiro de 2009 (s/p).

Figura 01– Fachada do Campus III da Uneal sediado em Palmeira dos Índios



Fonte: Site Oficial da UNEAL

Sob a autoria da professora Ms. Iraci Nobre da Silva e da professora Especialista Mary Selma de Oliveira Ramalho a instituição referida submeteu projeto sujeito à aprovação de Licenciatura Indígena, então no dia 12 de setembro de 2008, foi aprovado o projeto do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) para a oferta do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas (CLIND/AL) com duração de quatro anos e habilitação nas áreas de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia. Para a implementação dos cursos o PPC UNEAL (2018) ressalta,

Para confirmar a demanda para a graduação indígena existente na Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEIND/ SEE foi necessário realizar um diagnóstico. No mês de abril de 2008, foram realizadas visitas às aldeias para comprovação do interesse dos alunos. O edital de convocação para o Processo Seletivo – 2009 e o devido resultado foram publicados no Diário Oficial de Alagoas. Foram 114 candidatos inscritos para as 80 vagas ofertadas. (p. 22).

Após a aprovação, a instituição por meio de determinação do MEC e SECAD instituiu no ano de 2010 a abertura de vagas para a concorrência em vestibular no qual admitiu 80 professores de sete diferentes povos residentes no estado: Kariri, Jeripancó, Wassu, Koiupanká, Tingui Botó, Karapotó Plaki-Ô e Xucuru Kariri, como mostra a tabela a seguir:⁵

QUADRO 1 – CIDADES, ETNIAS E COMUNIDADES INDÍGENAS DE ALAGOAS

CIDADES	ETNIAS	COMUNIDADES INDÍGENAS
Palmeira dos Índios	Xucuru Kariri	Mata da Cafurna
		Fazenda Canto
		Boqueirão
		Serra do Capela
		Serra do Amaro
Feira Grande	Tingui Boto	Tingui Boto
São Sebastião	Karapoto Plak-ô	Karapoto Plak-ô
Porto Real do Colégio	Kariri Xocó	Kariri Xocó
Inhapi	Koiupanká	Koiupanká
Pariconha	Jiripancó	Jiripancó
Joaquim Gomes	Wassu Cocal	Wassu Cocal

Apropria-se da proposta de formação de professores indígenas em parceria e corroborada pela sistematização do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para graduar professores dos grupos étnicos indígenas de Alagoas sob a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural (CLIND). Com a responsabilidade de respaldar a população indígena, mais precisamente os professores, na intenção de efetivar um trabalho coerente baseado nas propostas pedagógicas de valorização da diversidade, firmando o compromisso de formar tais discentes para a consolidação de uma prática educativa, Saviani (2005) define,

⁵ Retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas. (p. 22-23).

[...] Coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (p.107).

Com efeito a citação acima torna-se resposta para a ação da Uneal, bem como para as comunidades indígenas de Alagoas, preocupadas com a finalidade da educação escolar e os autores que dela e nela fazem parte, o Clind tornou viva as implicações junto aos currículos de formação docente instituídos nos termos da legislação para o desenvolvimento das potencialidades indígenas em formação e pós formação durante a práxis educativa nas comunidades indígenas de Alagoas.

Dividido em duas etapas⁶: estudos presenciais e atividades intermódulos (ou Tempo comunidade) o currículo do (CLIND) ofertados no Campus III na cidade de Palmeira dos Índios postula uma formação diferenciada com o caráter dialógico, símbolo de resistência e afirmação de políticas afirmativas na valorização das potencialidades do povo indígena pertencente ao território campo que por sua vez as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁷ (2002), faz uso dos princípios constitucionais para dizer que,

Identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (p.282).

Esse discurso torna-se fator relevante no processo de avaliação do currículo dito intercultural quando compreendemos que a formação deve ser experiencial numa performance onde a produção de sentidos e a compreensão de mundo são indissociáveis, fazendo escapar da automatização do processo formativo para a criação, recriação dos próprios conceitos.

Com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena, 1998), entendemos que se a educação escolar em suas práticas escolares deve pleitear numa lógica da significação atentando assim para o ensino diferenciado, logo esse ensino deve ser organizado a partir de processos próprios de educação, por isso concordamos

⁶ a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000 horas

b) Tempo comunidade (atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão) 800 horas. Nesse núcleo serão considerados as 200 h. para atividades complementares.

⁷ Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

que para que seja, de fato, efetivado, políticas próprias de educação nas instituições de escolares indígenas, é necessário não somente um Projeto Político Pedagógico diferenciado, mas também que este ensino seja deliberado por professores indígenas com formação específica para o reconhecimento da profissão e do profissional.

Neste caso, o documento acima referenciado profere sobre os fundamentos para educação escolar indígena, através do reconhecimento da heterogeneidade do Brasil composto por povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias. Aborda o reconhecimento do direito dos povos indígenas, considerando, “[...] autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 21).

É justamente nesse aspecto que a formação superior para o indígena no Brasil, como também na esfera estatal que pressupõe um dos desafios dos programas de formação, pois se há a intenção de reconhecer, valorizar e promover uma educação específica e diferenciada desvencilhando das amarras sociais impostas goela abaixo, como garantir que estes cursos de formação diferenciados e interculturais irão superar a lógica social decidido a manter o “status quo” do modelo econômico vigente, onde o currículo baseia-se na cultura dominante?

Metodologicamente ao pensarmos a pesquisa partimos do conceito que esta é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 1994, p. 17), ou seja, é por meio dela que podemos ampliar o conhecimento e possibilitar a descoberta de novas teorias ou realidades, o que a autora chama de “atualizar frente a realidade do mundo” (p.17). Por isso, consideramos assim uma pesquisa qualitativa, pois não visa quantificar, mas refletir acerca dos significados que o campo oferece.

Escolhemos o método bibliográfico por se tratar basicamente de um levantamento de dados, o que chamamos de revisão bibliográfica do tema em questão. Que assim como as demais pesquisas possuem um caminho a trilhar. Passando fielmente pelas etapas descritas por Gil (2010), onde o produto final torna-se a elaboração e o registro do estudo. Vale ressaltar que trata-se de uma pesquisa documental também, pois é diretamente a análise de um documento.

3.1.1. Perfil do profissional formado

Ao observar a matriz curricular comum dos cursos ofertados dentro do programa CLIND/UNEAL, com a proposta de formação docente para indígenas atuarem nas escolas específicas desses grupos étnicos, percebe-se um número reduzido de disciplinas referentes ao

estudo temático referente aos povos indígenas, ou seja, ainda no século XXI e dentro de todos os debates que circundam a Educação brasileira, a formação é negligenciada e as instituições de ensino, mesmo que a nível superior, apresentam um discurso ardil, no qual objetiva-se formar professores indígenas com educação de qualidade e que atendam a especificidades do seu povo.

Assim sendo rememoramos ao pensamento de Freire (2004) ao afirmar que a educação escolar desde sua implementação no território brasileiro já servia como mecanismo de valorização dos padrões hegemônicos europeus, ao dizer,

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (p. 23).

A luz da citação acima compreendemos que, como a própria legislação nos confere a dizer que os professores indígenas, diante destes impasses implantadas e criados há vários anos têm a difícil tarefa, junto aos membros comunitários de suas aldeias e/ou comunidades de não deixar morrer o fazer e o saber tradicional, do ponto de vista epistemológico, estes enquanto disseminadores, têm de compreender sua missão e responsabilidade de incentivar os membros jovens e as novas gerações a cultivar a tradição para a difusão e conseqüentemente a reprodução cultural, prática esta aliada aos conhecimentos advindos da escola, saberes ditos universais. É exatamente aí na qual confere toda dinâmica e responsabilidade do fazer docente indígena, reunir estes dois campos de saberes no currículo escolar, tornando assim intercultural na promoção da educação diferenciada. Pensando por esse viés, observaremos se a formação docente ofertada na UNEAL dá esse subsídio teórico para o professor egresso torná-lo possível nas suas respectivas comunidades juntamente com seus parentes em benefício dessas crianças e jovens a serem formados. Perante as interfaces sociais presentes nos diferentes contextos sociais das comunidades indígenas de Alagoas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/ CLIND-AL está baseado, de fato, numa licenciatura intercultural?

De acordo com Grupioni (2003) atualmente,

A proposta de formar índios como professores para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos[...]. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão

de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação (p. 07).

Com essa proposta de inserção, Grupioni nos possibilita reconhecê-la como reafirmação dos direitos e cultura dos povos indígenas, bem como, suscita ou deveria suscitar a libertação das amarras impostas socialmente pelos colonizadores no seu modo de educar frente a força emblemática da religião para a alfabetização, catequização, civilização, intolerância e negação da diferença.

Esses novos atores no quadro educativo de profissionais da educação remete também para o reconhecimento de sua força de trabalho, mesmo numa comunidade indígena, são participantes de uma “comunidade” ainda maior, a sociedade capitalista, e nela, como bem se sabe há a troca da força de trabalho por bens. Nesse mecanismo funcional da sociedade capitalista a educação e a escola como instrumentos de formação têm a incumbência de formar sujeitos qualificados em termo de competência e habilidades para a competitividade e desencadeamento deste. Compreendemos, conforme sujeitos ativos e pertencentes a este emaranhado social, que a lógica capitalista e o mercado de trabalho afetam a formação profissional, a educação e todos os campos referentes ao ensino, pois as escolas, intencionalmente ou não, passam a repensar seus currículos, suas metodologias, seu papel diante das tais necessidades sociais, compreendendo que a aquisição diplomática é apenas a ponta do iceberg mediante tamanha exigência social. Não pretendemos dá resposta a esta inquietação, mas refletirmos de que modo a formação indígena dará subsídio, ou não, para a quebra dessas amarras.

Diante deste mecanismo é pertinente destacar e questionar, será que o professor formado e formador está recebendo uma formação que atenda as exigências que o mercado de trabalho impõe? Enquanto sujeitos étnicos, é possível promover uma formação ressignificada de fora do forjamento teias do capitalismo? Diante das circunstâncias sociais respingadas também nas aldeias indígenas Brasil afora, qual o significado de formar professores indígenas, senão há o seu reconhecimento enquanto trabalhador e profissional da educação? Perante tais elementos contraditórios a formação, a escola e a comunidade indígena são os instrumentos norteadores desses sujeitos, é por eles, pelo engajamento, pela luta e pela causa que são enfrentados tais problemas em busca de possíveis soluções.

Em meio a tantas discussões e questionamentos acerca do profissional formado e o seu perfil enquanto profissional, faremos uma observação no Projeto Pedagógico do CLind da Uneal (2018) sob essa perspectiva, trazendo as abordagens do currículo voltadas ao professor

indígena licenciado. Na tentativa de dar respaldo aos diversos questionamentos acerca da formação dita específica, esta instituição acredita na necessidade de ampliar e ofertar tais cursos de formação colaboram para o distanciamento de uma série de desigualdade no campo da educação, comparando com os demais sujeitos sociais, especificamente a parte burguesa do país, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades por isso denota pontos positivos e a importância do Clind para os indígenas/discentes a fim de mostrar a sociedade alagoana e seus respectivos órgãos de apoio as causas indigenistas sobre a importância de manter os cursos nos quais em seu fazer e/ou propostas têm a tenacidade de corroborar para,

Democratizar o acesso à educação e garantir o percurso escolar a todos os interessados. Nesse sentido, urge a necessidade de investir em cursos de Formação Específica para Indígenas, para que possam atuar em todo o ensino fundamental e médio. Desta iniciativa, resultarão outros desdobramentos como se pode destacar:

1. A graduação dos indígenas amplia a possibilidade de oferta de todos os níveis e modalidades da educação básica, assegurando a continuidade da escolarização nas aldeias e fomentando a construção de um novo modelo de escola que garanta a qualidade e a especificidade do ensino;
2. A possibilidade de reordenar as atividades de ensino e pesquisa nos campos da linguística, antropologia, arte indígena, etno-história, biologia etc., por meio da apropriação de métodos e técnicas que venham melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas;
3. O domínio de procedimentos técnicos específicos na área de gerenciamento de projetos e de recursos, setores considerados estratégicos para a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas;
4. A possibilidade de atualização de um projeto político e pedagógico adequado às características específicas de cada comunidade indígena. (BRASIL, 2018, p. 18 – 19).

Tais afirmações nos inclina a entender a educação diferenciada não somente como algo isolado e aquém dos paradigmas indígenas, mas trata-se de uma conquista, e como sociedade capitalista, essa conquista se assemelha em igualdade de direitos, equidade e reafirmação de uma causa, sem mais a educação. Embora faz-se pensar se esses mesmos povos, cujas lutas os levaram a conquista da formação dita específica, têm mesmo esta autonomia no que diz respeito a organização, apropriação e implementação de seu currículo, do ponto de vista diferenciado?

Com relação ao perfil do profissional formado faz referência também a força de trabalho, algo não isolado e destaca que a formação do Clind colabora na formação de um sujeito apto a dá suporte as escolas indígenas de suas comunidades, especificamente com,

As condições de mão de obra específica exigida para oferta da educação básica nas comunidades indígenas. A partir do levantamento realizado traçado, pode-se caracterizar o perfil do indígena egresso do CLIND-AL, como um profissional

capacitado, técnica e cientificamente, para desenvolver processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do povo indígena e da sociedade no seu entorno.

Os cursos de formação, portanto, deverão expressar esse perfil e garantir uma práxis fundada nos seguintes pressupostos:

- a) Afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes e tradições de cada povo;
- b) Articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais dos graduandos, alunos e comunidades indígenas;
- c) Busca de alternativas para resolução de problemas referentes às necessidades e expectativas das comunidades;
- d) Compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;
- e) Apresentação de conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e de pesquisa de interesse da comunidade;
- f) Disponibilização de conhecimentos teóricos e metodológicos do campo da Geografia; História; Letras – Português e suas Literaturas; Matemática e Pedagogia;
- g) Oferta de instrumentos de pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades indígenas;
- h) Valorização dos conhecimentos próprios e do diálogo intercultural;
- i) Debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo. (PPC/ CLIND, 2018, p.29 -30).

Em consonância com a assertiva acima, Ferreira (2013) se posiciona em favor de uma educação escolar indígena ministrada por professores indígenas para o fortalecimento da cultura, efetivação e reafirmação dos direitos, avaliando a necessidade dessa educação,

[...] ser conduzida pelos/as professores/as e pela comunidade, assim sendo, ela diminuiria os impactos culturais, pois, sabe-se que, na atual circunstância, se não houver educação “diferenciada”, as futuras gerações serão formadas fora das comunidades ou quando dentro, seria um aprendizado sem qualquer vínculo com cada povo (p.133).

Essa tese mencionada acima reforça a trajetória percorrida para a conquista do cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar. Conquistas estas apoiadas por organizações não governamentais, movimentos internacionais e até mesmo com entidades e órgão da igreja, mas principalmente em consonância com o engajamento dos movimentos pró-índios e políticas indigenistas presentes, consistentes e persistentes desde a década de 70, diante das sinalizações em busca de uma educação diferenciada, é assegurado o direito a partir da promulgação da CF em 1988, em especial no Artigo 231 onde postula “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, diante disso, porque os indígenas não gerirem seu próprio modelo de ensino aprendizagem corroborando para instituição de sua auto identidade?

A propósito a formação com conduta automática de atender pressupostos legais tem de superar a lógica da automação e instrumentalização do paradoxo da complexidade burocrática para a inter-relação entre os autores, que cada vez mais tornam-se coadjuvantes deste processo.

Portanto compreendemos que a formação do professor indígena definido nos termos do currículo reflete ao “resgate cultural”⁸, quando reconhece seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, considerando as estruturas sociais das comunidades.

3.2. Objetivos /questão empírica e demanda social

Com a colaboração da historicidade do povo brasileiro, em particular dos indígenas e a dinâmica do ensino, foi notório conhecer nas diversas redações sobre esse tempo/espço e contexto, que desde a época do Brasil Colônia, o princípio idealista do Estado brasileiro era de integrar e aculturar os povos indígenas através da escolarização, fato este divergente em sua totalidade e profundo sentimento da tradição ética destes, pois tal fazer desvinculava-se da comprometia a importância dos saberes advindos por eles, tais como valores, saberes, política, religião, educação. Mas o mais importante deste fazer docente da época, estava contido na idealização da substituição de sua cultura nativa pela cultura europeia, comprometendo, assim, a difusão de todos estes valores as futuras gerações. Mediante essa lenta caminhada da educação escolar indígena, fomos instigados a entender melhor sobre algumas conquistas desta trilha, em especial a conquista da educação diferenciada. Entender para compreender a formação é um processo complexo e ao mesmo tempo delicado do ponto de vista de sua historicidade e dos diversos embates enfrentados para o alcance de seu atual status até aqui, como bem se sabe, todo contexto social, seja de qualquer nacionalidade perpassa pelas regularidades dos regimes políticos, econômicos e hegemônicos, a educação indígena desde seus primórdios não foi isenta desta manivela social, principalmente porque dentre os grupos de negros e mulheres, os indígenas sempre compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade, então para que instruí-los e tampouco essa instrução a ser realizada por eles próprios se seus conhecimentos não eram considerados pertinentes para compor a base do progresso moral, intelectual e social do país. Então como pensar nessa escola organizada e mantida pelo poder público que pouco valoriza ou em nada valoriza os precedentes saberes carregados por estes povos?

⁸ Termo usado por Grupioni em Formação de professores indígenas : repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

Desse modo nos propomos a analisar sucintamente como a formação docente indígena é concebida no Currículo da Universidade Estadual de Alagoas. Refletindo acerca da perspectiva educacional vigente naquela instituição e o quanto ela é relevante ou não a formação e prática de professores, com a inquietação de perceber em que medida o currículo da UNEAL que é pensado para professores indígenas contribui a uma formação significativa.

Este trabalho traz também como relevante discutir a respeito do profissional formado e seu grau de importância social, remetendo, direta e indiretamente aquilo que está posto na forma de organização social, bem como na forma de governo, remetendo ao fato de que quem são os professores que atuam na escola indígena? Esses profissionais presentes nestes espaços gera a desvalorização daqueles pertencentes aos grupos étnicos de cada região? Por que ainda contamos com escolas indígenas recheadas de professores não-indígenas? A existência de profissionais não-indígenas atuando nas escolas indígenas e a dificuldade de trabalharem os conteúdos próprios da comunidade, bem como, os docentes indígenas em articular os conhecimentos provenientes de outras culturas em sala de aula, além de a dificuldade de transposição didática dos conteúdos de sua etnia colaboram com a ausência ou pouca efetivação de políticas afirmativas que garantam que a escola indígena seja diferenciada das que não são indígena?

Se a luta pela formação específica é tão emergente e determinante para efetivação de uma escola e um ensino diferenciado, quando nos deparamos com a presença de profissionais não indígena (que remete a uma desvalorização dos que são, bem como da ausência de oportunidade para o grupo, pois o que o governo oferece não é suficiente). Este quadro fica ainda maior e complexo quando é sabido que há um número significativo de professores indígenas em grande maioria que possuem formação inicial em Universidades com um currículo hegemônico, que secundariza a diversidade, não garantindo consistência na formação do profissional para atuar enquanto professor indígena. Desse modo nos deparamos mais uma vez com mais questionamentos – Qual é a formação desse profissional? É suficiente para a escola indígena ser de fato indígena?

Sob esta perspectiva e tantas outras que rodeiam a educação escolar indígena, indagamos a respeito de até que ponto a escola indígena se difere da não-indígena? Quando nos deparamos com a educação escolar indígena no estado de Alagoas, as informações trazidas no PPC da UNEAL afirma que este cenário voltado a estrutura, organização e escolarização com finalidade diferenciada é, inicialmente introduzido a partir dos anos 2000 com a estadualização de 15 escolas municipalizadas, com essa mudança houve a necessidade, amparada legalmente,

de implementar políticas públicas de formação para estes povos, especificamente, de formação docente.

Por isso traz o seguinte dado,

No período de outubro a dezembro de 2004, foi iniciado um processo de implementação de uma política educacional estadual, a partir da realização do II Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas (CECEAL); iniciado em jornadas preparatórias nas comunidades indígenas, passou por pré-conferências regionais e obteve aprovação na plenária estadual, definindo no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 6.757/2006 a Meta 9.3.10: “Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente” (p.15).

A fim de consolidar tal legislação o MEC sob a inferência em da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização E Diversidade- SECAD lança edital convocando as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de formação destinados a formação de docentes indígenas, estabelecendo,

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, da Secretaria de Ensino Superior - SESu e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - convocam as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais para apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas e aprovadas pela Comissão Especial criada pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, para elaborar políticas de educação superior indígena - CESI/SESU/MEC, e as normas Lei nº 11.514, de 13 de agosto de 2007, o Decreto nº 6.170, de 2007, a Portaria Interministerial nº 127, de 2008 e as demais normas que regulam o programa. (Edital de convocação Nº 3, de 24 de junho de 2008, P. 39).

Tal determinação é aceita pela Uneal, pertencente a um estado que possui, de acordo com dados do PPC da Uneal, 18 povos indígenas⁹ no qual houve a necessidade de contar com a colaboração de órgão estaduais e da União. Esta ação inovadora em âmbito estadual amplia o olhar do indígena para a possibilidade de formar-se com qualidade, no que diz respeito a educação diferenciada, capacitando o indígena politicamente para docência. Para esse efeito, justifica,

Para implementar essa meta, foi incluído, no Plano Plurianual de Alagoas 2008-2011, a oferta de um curso para formação inicial para professores indígenas, em nível superior. Desde então, esse curso foi discutido com várias instituições como: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Secretaria de Estado da Educação e do

⁹ De acordo com dados do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (2018, p. 28).

Esporte (SEEE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Associação dos Professores Indígenas de Alagoas (APIAL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério Público Federal em Alagoas (MPF), Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena (FEPEEIND), de onde surgiu um grupo de trabalho, formado por representantes da SEE, GEEIND, UNEAL e Conselho Estadual de Educação para a elaboração da proposta. (PPC, p. 15).

A parceria firmada com os órgãos supracitados tem sua importância ao revelar, genericamente falando, a demonstração do compromisso da UNEAL com a sociedade alagoana em garantir o direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Como também, representa a inclusão destes muitos indígenas ao ensino superior no estado, com a grande responsabilidade e incumbência de cumprir com o objetivo determinado em no Edital de 2008 pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, na qual exprime,

O PROLIND tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, como uma política pública da União a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país. (Edital de convocação Nº 3, de 24 de junho de 2008, P. 39).

Em linhas gerais, o programa visa a oferta de formação aos professores em exercício com magistério, como também aos indígenas não professores, dando-lhes autonomia para desenvolver um conjunto de competências profissionais, capaz de atuar em contexto indígena de forma crítica, interligando aos saberes acadêmicos e universais com os conhecimentos étnicos. Trata-se de uma proposta pioneira, a nível de estado corroborando por um lado, não apenas na aceitação e não mais negação desses povos como também manifesta, por outro na conquista de mais um direito tão reivindicado que é a educação diferenciada.

3.2.2. Análise da grade

Na investigação na qual nos propomos a fazer, tivemos acesso ao PPC do CLIND, como já citado anteriormente, nome dado aos cursos de licenciatura para formação de professores indígenas na UNEAL realizado especialmente para oferta e atendimento das novas turmas a serem formadas ainda no ano em curso, todavia como nosso objetivo é pertinente a uma análise curricular e a partir dela coletar respostas as nossas indagações, delimitaremos essa observação a grade curricular do CLIND. Para isso trataremos recorte deste documento seguida de nossas observações a luz dos autores que entendem currículo, bem como currículo dos cursos de

formação docente. Em consonância com estudos legislativos, podemos dizer que a LDB de 1996 foi a principal responsável pela divulgação e promotora do acesso a cursos específicos voltados aos professores, aliada a nossa Lei magna a Constituição de 1988 destacam a importância de um currículo específico e pluriétnico com a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, bem a reafirmação destes frente sua identidade étnica.

Com base nestas determinações tentaremos trazer os aspectos da grade curricular do Clind com o pressuposto de compreender se, de fato, esta formação voltada para a formação de professores indígenas de Alagoas corroboram para essa perspectiva – diferenciada e intercultural. De acordo com as informações obtidas no próprio projeto do curso, o Clind é correspondente a,

Graduação de indígenas em nível superior, para atuarem nas áreas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas. Isso faz com que esses povos minimizem a dupla exigência de ofertar uma educação escolar indígena específica e diferenciada, como preconizam as legislações nacional e estadual e de ampliar as demandas de formação das novas gerações de professores indígenas para dar conta desse novo cenário (PPC Uneal, 2018, p.25).

A licenciatura intercultural tem por finalidade,

Graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda as especificidades e processos históricos dos povos indígenas. (PPC Uneal, 2018, p.25).

Pensando o currículo como um processo de constante modificação, dinâmico (vivo), a Uneal incorpora seu no currículo contextualizado proposta curricular conhecimentos étnicos e das pedagogias próprias dos cursos para empoderamento destes grupos com foco na construção e reconstrução das escolas, (18 escolas no estado de Alagoas, conforme Censo escolar de 2014), atraindo para si a “difícil” tarefa de unificá-los para se fazer relevante o processo de formação em uso imediato ao que concerne a qualidade e demanda social, associando teoria e prática, por antecipação indissociáveis, mas vistos separadamente nas grades de cursos de formação superior. Desse modo, Macedo (2010) apud Macedo (2007) torna válido aplicar a transformação dos autores pelo currículo venha a ser sua premissa, por isso,

Os atos do currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (p.34).

Portanto, o que torna a educação escolar indígena e a formação indígena eficazes no processo de formação emancipatória transcorre os modelos de instrução de escolarização propostos desde a implementação da escola indígenas até nos dias atuais. Para além disso, a escola indígena é definida pela organização, levando em conta a participação das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão, consideradas as estruturas sociais das comunidades de acordo com o seu contexto sociocultural.

O Clind possui uma grade curricular dividida em 6 partes, uma matriz curricular comum (como mostra a imagem abaixo), na qual vamos nos atentar, composta por 12 disciplinas mais 03 atividades complementares correspondentes ao tempo comunidade, e uma matriz individual para cada curso. Nessa área, estão as disciplinas de conhecimento geral para todos os cursos pois trata-se de conhecimentos inerentes a aprendizagem daqueles que se formam e posteriormente das as crianças e jovens das aldeias. Como a ideia é tornar válido o conhecimento apreendido durante o processo de formação acadêmica, essa grade corrobora para o desvencilhamento da proposta de educação assimilacionista, mas caminhando num paradigma do saber/fazer e isto é que torna-se válido nos contextos educativos escolares dos povos indígenas, tornar válidos os conhecimentos científicos, daí a necessidade de vínculo entre os saberes.

Quadro 2 – Matriz Curricular Comum

Período	Nome da Disciplina	Teoria	Prática	Total
I	Metodologia da Pesquisa Científica	40	20	60
	Leitura e Produção de Textos	40	20	60
Período	Antropologia	60	20	80
	Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação	60		60
	Tempo Comunidade: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	100		100
II	Estudo das relações étnico raciais e indigenistas	40	20	60
	Psicologia da Educação	60		60
Período	História da Arte	40	20	60
	Organização da Educação Básica	40	20	60
	Tempo Comunidade: Saberes e fazeres tradicionais	100		100
III	Estudos da Legislação Indigenista Brasileira	60		60
	Didática	40	20	60
Período	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40	20	60
	Interculturalidade e Formação Indígena em Alagoas	60	20	80

	Tempo Comunidade: Território, identidade e pertencimento	100		100
Total Geral		880	180	1060

Fonte: Retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas. (p. 22-23).

Observando a Grade acima observamos respectivamente 03 (três) disciplina específicas totalizando 200 horas de conhecimentos de caráter indígena e indigenista. Mas o que de fato torna esta grade diferenciada são as horas destinadas ao tempo comunidade designado com perfil dialógico como afirma o professor Cícero Pereira dos Santos da aldeia Jiripancó- docente recém formado na licenciatura de História pela Uneal. Em uma conversa informal acerca do currículo da instituição na qual formou-se, em que consistia o diferencial do currículo, quais suas peculiares e discrepância dentre as demais propostas curriculares das Licenciaturas em Alagoas, este nos informou que,

Tinha a grade curricular tratando a temática indígena de âmbito nacional e nós éramos orientados a sistematizar esses conhecimentos para a realidade das comunidades. O diferencial é que não há um currículo estagnado para a realidade indígena como um todo, então o professor, ele tinha a obrigação de trazer a temática indígena para o discurso de sala, lá como tinha vários estudantes de vários povos, ele era obrigado também a sistematizar aquele currículo para as realidades da comunidade, e isso era colocado em prática nos estudos cooperados que era o tempo comunidade e o tempo sala. Qual o diferencial do Clind (Curso de Licenciatura Indígena)? O diferencial é que além de eu conhecer, ter um conhecimento como um todo, mundial, eu estava ali sistematizando, contextualizando com a realidade da escola, isso em termo de cultura, em termo de tradição, em termo de política, em termo de pertencimento, os quatro eixos fundamentais dos cursos de licenciatura. Não está lá só para adquirir um certificado, tá lá para simplesmente pra construir uma formatura, uma formação enquanto professor na área de história justamente para fazer o diferencial, potencializar a minha comunidade, a Jiripancó, assim como os outros povos dentro da realidade cultural do país, da notoriedade. Por que pensar um curso de licenciatura indígena? Justamente para potencializar a política, economicamente, social e culturalmente as comunidades indígenas dentro dos campos da universidade. (Fala do professor formado pela Uneal no Curso de Licenciatura em História em 24 de setembro de 2018).

Diante disso entendemos a diferença desse currículo encontra-se nos momentos de debate entre os estudantes dos vários grupos étnicos acerca da sua realidade local e sobre sua intervenção em campo, nas escolas onde estes atuam e/ou pretendem atuar.

Com a inclusão de disciplinas específicas numa matriz de referência para formação de professores indígenas, já que trata-se de um estudo sobre licenciaturas, nos aproximamos da Educação Escolar Indígena desejada, eficaz no atendimento destes atores por pregar um modelo educacional diferenciado, com princípios pautados no,

Paradigma Emancipatório. E sob seus princípios que é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo¹⁰: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22).

Tal empreendimento, protagonismo e pioneirismo desta proposta é enfático ao afirmar que,

O interesse aqui é não reduzir a formação a um empreendimento meramente técnico, mas selecionar os conhecimentos prioritários e necessários para entender as questões e problemas contextuais, presentes na prática pedagógica dos discentes e no processo de ensino e aprendizagem praticado nas escolas indígenas (PPC, p. 38).

Para tornar-se de valor, ao que concerne o processo de formação do Clind, complementa com informações acerca dos conteúdos expostos, nesse recorte sublinha,

Os conteúdos dos diferentes cursos são trabalhados de forma integrada nas etapas de ensino, pesquisa e extensão e nos períodos de tempo comunidade. Busca-se, portanto, superar a fragmentação entre os conteúdos dessas áreas, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, linguísticos, históricos como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise (Idem).

Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas,

O que se pretende é possibilitar aos discentes instrumentos que os favoreçam à análise da prática pedagógica, à elaboração de diagnósticos de suas escolas e à busca de alternativas para a resolução dos problemas. A partir de levantamento e análise das situações didático-pedagógicas das escolas indígenas em questão, é que os conteúdos são trabalhados, buscando auxílio nos campos das ciências e demais conhecimentos, que dispõem dos elementos teóricos necessários à formação do professor indígena e ao incremento de sua prática pedagógica (Idem).

No entanto, ao realizar estudo acerca do currículo, seja escolar ou acadêmico, é notório encontrar controvérsias, deste a premissa de que: porque após tantos anos de lutas por uma educação diferenciada (válida para a escola e para a academia) apenas recentemente Alagoas abre vagas e oferta de Cursos de Licenciatura específicos aos povos indígenas? Outra questão,

mesmo diante de implantação e implementação dessa política formativa, será que essa roupagem da grade curricular com apenas 03 (três) disciplinas específicas mais as horas comunidades são suficientes para preparar este docente para o exercício da profissão sabendo de sua responsabilidade de interligar saberes específicos de seu grupo étnico com os saberes ditos científicos numa dinâmica que corrobore para o aproveitamento desses saberes e/ou também sejam valorizados pelas crianças e jovens de sua comunidade? Envolvidos por essas inúmeras questões que nos cerca concordamos com os dizeres de Maher (2006) quando afirma,

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar... Temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas. (p. 23).

Portanto, instituir programas de formação baseada nos fatores específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, é apenas o início do processo formativo que difere dos demais. Por isso, entendemos que o currículo da UNEAL, pensado nessa proposta intercultural, ainda deixa lacunas ao que concerne as disciplinas de particularidades indígena. Equiparado ao currículo da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, o qual não disponibiliza nenhuma disciplina desta área obrigatoriamente, esse número é considerado como satisfatório, mas como trata-se de um currículo específico esta grade necessita de maior aprimoramento pensando nas especificidades destes povos e como tornar efetivos estes momentos de tempo comunidade. Defendemos que paralelamente ao ensino dos conceitos considerados saberes universais qualquer currículo deve preparar o professor para ser mediador, não somente fazendo a interdisciplinaridade, mas mediar os conhecimentos advindos da cultura local, construindo nos educandos a capacidade de reconhecer tais saberes como importantes, mas que também se faz necessário a aprendizagem de outros saberes enquanto ser social que são.

Para além, é pertinente pensar essa formação como uma das maneiras mais eficazes e estreitar as diferenças sociais construídas há décadas entre indígena e brancos, método de rompimento da dicotomia saber científico e saber comum, pois os saberes indígenas também são científicos, embora não sejam universais devem ser considerados importantes para a

existência e resistência dos povos tradicionais – os indígenas. Assim dizemos que para o atendimento adequado e a continuidade do processo de formação desses indivíduos parte deste currículo na qual visa a incorporação nos cursos dos “conhecimentos étnicos” e das “pedagogias próprias” na garantia da interculturalidade dever-se-ia dialogar mais com as comunidades para pensar em possibilidades de não apenas ofertar cursos de formação específicos, mas também de pensar e gerir maneiras de mantê-los.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo documental permitiu perceber o quanto o currículo de uma instituição diz sobre o profissional que pretende formar, visto que, é este documento que embasa a teoria e a prática do fazer acadêmico. Assim, confirma-se que a formação inicial docente diferenciada é de suma importância ao “sucesso” escolar, pensando esse como a formação consistente de discente, enquanto sujeito pensante, crítico e atuante.

O que permite ao mesmo romper com os estereótipos historicamente construídos e que no cenário político atual, ganha força. Reafirmando assim a importância de formar cidadãos conscientes de sua história, conhecedor de sua cultura e propagador desta enquanto conhecimento científico que anda junto ao universal, e que possui igual valor. Bem como, o docente indígena deve ter ciência e propagar a relevância de se ampliar a gama de saberes.

Deve ser também o mediador, de modo que tenha a perspicácia de aproximar o conhecimento universal da realidade da comunidade em que a escola está imersa, para que a criança ou jovem sinta interesse em compreendê-lo. É interessante que o docente enquanto mediador possibilite a estes atores a problematização e a consciência da importância de aprender determinados saberes e desenvolver habilidades que estão para além do território a qual faz parte.

Para que isso ocorra é necessário um perfil singular de profissional e é isso que a Unéal objetiva, formar um docente que seja conhecedor dos saberes universais supracitados, mas que também tenha apropriação cultural para aproximar-se e intervir no contexto no qual os alunos estão inseridos e tornar o currículo escolar dinâmico e interdisciplinar, logo os discentes o terão como referência, e para além disso sentirão motivação para aprender os conteúdos ofertados na escola, pois este passarão a fazer sentido e ter relevância para sua vida e futuro.

No que tange o documento propriamente dito, percebeu-se que a proposta epistemológica do projeto é relevante, interessante e extremamente vantajosa no que concerne uma educação escolar indígena diferenciada e o profissional que deve atuar nela, porém, ao ponderar como esta ocorre na práxis, fica evidente uma dicotomia entre a epistemologia e a empiria. Tanto por ocorrer na modalidade semipresencial, Maher (2006) defende esta prática como cautela para não retirar por um longo período os indígenas e professores das respectivas comunidades, como limitar disciplinas específicas para a área, sabendo que este configura-se como uma formação específica, fica implícito a necessidade de dar mais amplitude aos saberes de âmbito indígena. A falta de recurso para que o projeto tenha continuidade e a possibilidade

de se ampliar sua oferta, manutenção e melhoramentos administrativos e pedagógicos, por falta de incentivo financeiro para seu seguimento, de sua oferta e permanência dos cursos diferenciados os quais o projeto propõe.

Quanto a legislação para a oferta de educação diferenciada e que reconheça esse grupo étnico como parte da educação, mas que precisa de uma formação diferenciada para “reparar” o que historicamente foi negado. Esta é ampla e consistente, no entanto, falta sua implementação bem como abranger novas reivindicações da militância indígena, como por exemplo a implementação do cargo de professor indígena no Estado de Alagoas, e demais território brasileiro. Vale ressaltar que a amplitude da existência de leis, resoluções e grande pauta de reivindicações não garantia até o presente momento a eficiência de uma educação diferenciada.

Concernindo no que se refere a proposta curricular comum do curso, é necessário pontuar que esta apresenta apenas três disciplinas específicas as questões indígenas, isso aponta uma séria fragilidade, pois espera-se que o curso possibilite mais debates e maior número de disciplinas que corroborem com uma educação consistente.

compreendemos que EEI ser mediada por professores indígenas para a promoção da qualidade sociocultural, deve dispor de consenso nos diversos âmbitos educacionais do país, legalmente, politicamente e socialmente a formação inicial específica de professores indígenas resguardada nas mais contundentes formas da legislação, isto é, na garantia de inserção desse profissional ao mercado de trabalho, visto que, no cenário alagoano, ainda transita nos setores legislativos o reconhecimento da categoria professor indígena, com os respectivos direitos garantidos como equidade de remuneração, estabilidade e regularização da carreira, sobretudo a qualificação profissional, um expoente para a efetivação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade.

São dimensões a serem aprimoradas pelo coletivo de professores/as indígenas. Por fim, esperamos que essa pesquisa possa, com seus limites, contribuir junto as comunidades e meio acadêmico no debate que ela provocou.

5. REFERÊNCIAS

A pedagogia de Comenius. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-pedagogia-de-comenius>. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Calestino de. **Os índios na história do Brasil.** – Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

AMORIM, Mariana Alves. **Por uma história da educação para além da escola.** Artigo. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14351221-Por-uma-historia-da-educacao-para-alem-da-escola-resumo.html>. Acesso em: 31/09/2018.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira. 6. Ed. Brasília:** UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.

BARABALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará.** – Recife: Edições Bagaço, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: **formação de professores: educação indígena.** /Marilda Almeida Marfan (Organizadora). _ Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 542p.

_____. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998.

_____. **Fundação Nacional do Índio,** disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>>. Acessado em: 04/10/2018.

_____. **Parecer nº 14/99, de 14.9.99**, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas**. Palmeira dos Índios-AL, 2018.

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

_____. **Congresso Nacional. Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

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

_____. **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973.

CIARAMELLO, Patricia Regina,. **Escolarização Indígena, Cultura e Educação**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014, 109-125.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró- índio de São Paulo. Editora USP 1992.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SALES, Adriane de Castro Menezes. **Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.45, p. 167 – 184, jul./set. 2012. Editora UFPR.

Educação escolar indígena. <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>. Acessado em 04/10/2018.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. ISBN 85-296-0041-X.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

_____. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. ISSN 0104-1037. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev. 2003.

_____. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação.** Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília, 1997.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades.** In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

Lei de diretrizes de bases da educação nacional - LDB DE 1961.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB. – Brasília: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. ISBN: 978-85-7018-787-1.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **A Educação na Visão Do Professor Indígena. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. ISBN 85-296-0041-X 230 p. – (Coleção Educação para Todos; 8)

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** – São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Séries educação, história e cultura).

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum da educação**. 3d. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões de nossa época; v. 4).

PEREIRA, Thais Lima dos Santos. Teoria sociocultural da educação escolar e suas ramificações para Educação escolar indígena: um olhar sobre a Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva – Aldeia Katokinn , 2018.

PILETTE, Nelson. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar** / Nelson Pilette, Geovanio Rossato – 1.ed. – São Paulo: Ática, 2010.

Revista *Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Leda Scheibe.
Formação de professores no Brasil: A herança histórica.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos; LOPES Edineia Tavares Currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise de pesquisas sobre o tema. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 07, Volume 14 | jul./dez. de 2013. ISSN: 1982-3916.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNEAL. Universidade Estadual de Alagoas. Plataforma digital. Disponível em:
<http://www.uneal.edu.br/campi/campus-iii-palmeira-dos->. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

YOUNG, Michael. **Sobre educação de teoria do currículo: o que é e por que é importante** - tradução Leda Beck. Revisão técnica e notas Paula Louzano. 2014.