

Percepção do processo ensino aprendizagem na educação escolar indígena: múltiplos olhares na Aldeia Morro Brancos no município de Grajaú/Maranhão
Perception of teaching process learning in indigenuos school education: multiple views at the Morro Branco village in the municipality of Grajau/Maranhão
Percepción del proceso de enseñanza aprendizaje en la educacion escolar indigena: multiples perspectivas en el pueblo de Morro Branco en el municipio de Grajaú/ Maranhão

Recebido: 06/01/2020 | Revisado: 11/02/2020 | Aceito: 17/02/2020 | Publicado: 29/02/2020

Francisco Lima Mota

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3543>

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil

E-mail: franciscocesiuema@gmail.com

Cristiane Rodrigues Pinheiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7503-3008>

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: cristianepinheiro@gmail.com

Cleiton Costa Denez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4344-3077>

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil

E-mail: cleiton.denez@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa discorre sobre a problemática do processo de ensino aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Aldeia Morro Branco, escola indígena, situada no município de Grajaú- MA. Seu objetivo central é entender como ocorre o processo ensino aprendizagem nas aldeias, a partir da percepção dos professores. A Educação Indígena é uma ação político educacional fundamental para a manutenção da cultura indígena brasileira, constituindo-se um processo de transmissão dos conhecimentos ancestrais, construídos pelas populações indígenas. A Educação Escolar Indígena diz respeito a ações educativas formais, através de um processo educacional pautado pela interculturalidade e pelo bilinguismo. Do ponto de vista metodológico, a investigação se fundamentou como uma pesquisa qualitativa. Constatou-se que ainda há muito a ser feito para que o processo de uma educação emancipadora na Aldeia Morro

Branco, o qual retrata a realidade de muitas aldeias do país, alcance os princípios fundamentais para uma Educação Indígena capaz de atender às necessidades de valorização e preservação dos povos e da cultura indígena.

Palavras-chave: Educação Indígena; Aldeia Morro Branco; Grajaú - MA.

Abstract

This research discusses the problematic of the teaching-learning process in the Early Years of Elementary School at Aldeia Morro Branco, an indigenous school located in the city of Grajaú-MA. Its central objective is to understand how the process of teaching and learning occurs in the villages from the teachers' perception. Indigenous Education is a fundamental political-educational action for the maintenance of Brazilian indigenous culture, constituting a process of transmission of ancestral knowledge built by indigenous populations. Indigenous School Education refers to formal educational actions, through an educational process based on interculturality and bilingualism. From the methodological point of view, the research was based as a qualitative research. It was found that much remains to be done to make the process of an emancipatory education in the village of Morro Branco, which portrays the reality of many villages in the country, reaching the fundamental principles for Indigenous Education able to meet recovery needs and preservation of indigenous peoples and culture.

Keywords: Indigenous education; Morro Branco Village; Grajaú - MA.

Resumen

Esta investigación discute el problema del proceso de enseñanza – aprendizaje años de educación primaria em Aldeia Morro Branco, una escuela indígena, ubicada em ele município de Grajaú-Ma. Su objetivo central es entender como se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje em las aldeias desde la percepción de los maestros. La educación indígena es una acción político – educativa fundamental para el mantenimiento de la cultura indígena brasileña, que constituye un proceso de transmisión del conocimiento ancestral construido por las poblaciones indígenas. La educación escolar indígena se refiere a acciones educativas formales, através de un proceso educativo guiado por la interculturalidad e el bilinguismo. Desde un punto de vista metodológico, la investigación se basó em la investigación cualitativa. Se descubrió que aún queda mucho por hacer para que el proceso de una educación emancipadora em Aldeia Morro Branco, que se retrata la realidad de muchas aldeias em el país, alcance los principios fundamentales para una educación indígena capaz de satisfacer las necesidad de valorización y preservación de los pueblos indígenas y la cultura.

Palabras clave: Educacion Indígena; Pueblo Morro Branco; Grajaú –MA.

1. Introdução

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas conquistaram o direito a uma educação específica e diferenciada, possibilitando a autoafirmação e autodeterminação étnica, além da valorização das línguas e das culturas e a recuperação de suas memórias históricas. A educação escolar Indígena no Brasil tem uma história marcada pela imposição de um modelo, cujo objetivo era colonizar, integrar e civilizar os povos indígenas, desde os primórdios da colonização. Contudo, através de movimentos de afirmação étnica, outro modelo de educação escolar surgiu no cenário nacional, a escola dos povos indígenas.

Portanto, a reflexão sobre a educação escolar indígena, se faz necessário, principalmente, por considerar que cabe aos professores assumirem uma maior responsabilidade no processo ensino aprendizagem, mesmo reconhecendo as múltiplas relações que envolvem este processo, principalmente quando se trata de uma escola específica e diferenciada, que envolve situações tipicamente peculiares aos povos indígenas. Nesta perspectiva, o presente trabalho aborda o tema Educação escolar indígena e o processo ensino aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental na Aldeia Morro Branco.

Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar como ocorre o processo ensino aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e ainda, verificou a concepção dos professores acerca do processo de educação escolar indígena, além de identificar as dificuldades dos professores no processo ensino aprendizagem, bem como conhecer as metodologias e os recursos utilizados em sala de aula e por fim, entender como se dá a formação dos professores *Tentehar* que atuam no CEI Raimundo Lopes e, por fim investigar se a escola possui Projeto Político Pedagógico construído com a participação de toda comunidade e quais as propostas para efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade.

A pesquisa de campo foi fundamentada na abordagem qualitativa, pois para entender os acontecimentos mediante a realidade, como afirma Teixeira (2003) “na pesquisa qualitativa, o social é visto como mundo de significados possíveis de investigação dos atores sociais e suas práticas”. Para a coleta de dados será utilizado o questionário semiestruturado e observação do cotidiano escolar. A pesquisa se deu numa escola da Aldeia Morro Branco, localizada no município de Grajaú/MA, onde os sujeitos de pesquisa foram quatro professores que lecionam na única escola da aldeia, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Dada a importância do assunto em questão, essa discussão será tratada em dois momentos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro momento realizou-se uma abordagem sobre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, incluindo a historicidade da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Maranhão, através da qual discorre sobre processo de implantação e mudanças ocorridas no cenário nacional e estadual, e ainda, aborda as características da Escola Indígena. O segundo momento fará uma breve caracterização do povo indígena Tentehar, bem como, da comunidade indígena Morro Branco e a sua relação com a escola, e ainda, discorrerá sobre a formação dos professores *Tentehar*, o Projeto Político Pedagógico e a prática docente.

Para desenvolvermos este estudo realizamos pesquisa bibliográfica para levantamento da literatura em questão, que na lógica de Gil (2010), estas são elaboradas com base em material já publicado. Nossas reflexões são respaldadas em contribuições de Teixeira (2003), Brasil (2005), Luciano (2006), Cavalcanti (2002), dentre outros nomes ligados à educação escolar indígena.

Educação indígena x educação escolar indígena

A Educação Indígena diz respeito à transmissão dos conhecimentos construídos pelos povos indígenas, conhecimentos estes, que estão relacionados aos saberes dos antepassados e transmitidos entre as gerações. Para Luciano (2006, p. 129) “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas”. Essa produção tem como base os saberes dos antepassados e estes são transmitidos às gerações mais novas.

Para os povos indígenas o ato de educar deve estar em conformidade com a vida dos povos indígenas, pois o mesmo não se restringe a um único espaço, a um momento predeterminado, a um único membro da comunidade, educam-se no dia a dia, na família e na comunidade e de acordo com seus valores, crenças e costumes.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), “a comunidade indígena possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas” (Brasil, 2005, p. 23). Dessa forma, os mais velhos sempre tiveram um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens, são eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das concepções do mundo, a prática da língua materna, entre outras manifestações de conhecimento.

As práticas de socialização da comunidade indígena, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, ocorrem através da oralidade e tem estratégia própria. Para Maher (2006) a escola é

[...] todo o espaço físico da comunidade [...]. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho 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 (Maher, 2006, p. 18).

Em Freire (2004) vemos que a 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. Assim, a função da escola agora implantada 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.

Se a Educação Escolar Indígena significa processos educativos que ocorrem no espaço escolar, Luciano (2006, p. 129) assevera que, “a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

A educação escolar indígena refere-se, portanto a uma educação apropriada e voltada aos povos indígenas, com o intuito de fortalecer seus projetos socioculturais e possibilitar o acesso a novos conhecimentos, necessários ao desenvolvimento da capacidade de responder às demandas geradas a partir do contato com a sociedade ao seu entorno. Desse modo o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas, afirma a necessidade pós-contato dos povos indígenas, em assumir progressivamente a escola em seu movimento pela autodeterminação.

Assim, vemos que a escola é,

[...] um dos lugares onde a relação dos conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (Brasil, 2005a, p. 24).

Diante da necessidade do mundo globalizado, a educação escolar, quando apropriada e direcionada pelos próprios indígenas ao atendimento às suas necessidades atuais, torna-se um instrumento de fortalecimento cultural e identitário e um importante canal de conquista da cidadania plena.

Características da Escola Indígena

Aos processos educativos próprios das comunidades indígenas veio somar-se a experiência escolares, com diversas maneiras e modalidades assumidas ao longo do contato entre indígenas e não indígenas. A escola tem assumido pelos indígenas de forma progressiva em seu movimento pela autodeterminação.

A nova escola indígena só será realmente concretizada com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas. A participação da comunidade indígena no processo pedagógico da escola, na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas pedagógicas, assume papel essencial para a consolidação de uma educação específica e diferenciada.

Nessa perspectiva, a escola indígena se fundamenta em características que lhe são peculiares: Comunitária, por ser concedida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios interculturais, por reconhecer que a diversidade cultural e linguística, estimula o respeito entre indivíduos de identidades étnico-raciais distintas, ou seja, Bilíngue/Multilíngue, pela utilização de mais de uma língua no processo de ensino-aprendizagem, através da utilização da(s) língua(s) dos seus ancestrais com caráter identitário, específica e diferenciada, por ser concebida e planejada levando em consideração as especificidades de cada população indígena (Brasil, 2005a).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a Educação Escolar Indígena deve ser um espaço de construção de relações inter - étnica, através da manutenção da pluralidade cultural, bem como dos elementos básicos que norteiam o funcionamento da escola indígena: Centralidade do território para o bem viver das comunidades, a importância das línguas indígenas, a organização específica da escola e a exclusividade dos professores oriundos de suas respectivas comunidades.

Quanto à organização da escola indígena, considera-se imprescindível a participação da comunidade nas deliberações que envolvem organização e gestão escolar, suas estruturas sociais e práticas rotineiras, suas formas próprias de produção de conhecimento e materiais didáticos de acordo com o contexto social e cultural de cada povo e a edificação de escolas que sigam os padrões que as comunidades usuárias estabelecerem.

Nesse sentido, evidencia-se ainda que:

Artigo 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos,

alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngue, elaborado pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (Brasil, 2012, p. 04)

Nesse sentido, para que a escola indígena contemple as características norteadoras das práticas educativas, torna - se fundamental que os professores pertençam às comunidades envolvidas no processo escolar, e que essas práticas sejam frutos das discussões e decisões das próprias comunidades indígenas, a fim de garantir aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada e que respeite seus saberes e perspectivas, através do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e de outros aspectos que promovem a valorização das múltiplas etnias que compõem os povos indígenas.

Historicidade da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos

Os projetos escolares para as populações indígenas se iniciam com a chegada dos colonizadores ao território brasileiro. A submissão política e cultural dos povos indígenas, a invasão de suas terras e a destruição de suas riquezas, são frutos de práticas de controle político e atividade escolar civilizatória. As atividades escolares desenvolvidas pelos missionários, que foram os primeiros incumbidos desta tarefa, eram sistematizadas e planejadas com obstinação e rigidez. A inserção da escola entre os povos indígenas resulta da imposição do contato interétnico.

Conforme Luciano (2006, p. 150), “no Brasil desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional”.

Em 1910, os assuntos indígenas, e em especial a educação escolar indígena, passaram a ser atribuições do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Nesse novo quadro jurídico-administrativo, surgem pouco a pouco as escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991.

Luciano (2006, p. 151), ressalta que “as escolas indígenas caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes”. Período marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico.

A partir de 1970, mudanças significativas ocorreram no cenário da questão indígena. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma e, partir das mobilizações de alguns setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração aos povos indígenas. Historicamente, o tratamento oficial da temática indígena passa por uma significativa mudança com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Pela Constituição Federal (CF) é garantida às comunidades indígenas a possibilidade de se manterem enquanto grupos étnicos diferenciados, cabendo ao Estado legislar visando à proteção das suas línguas, crenças, valores e tradições. Para Luciano (2006) foi

Somente em 1988, com a nova constituição Federal, a tendência á dominação, com a finalidade de integrar e homogeneizar a cultural indígena é substituída nas relações entre o Estado e os povos nativos, pela tendência do reconhecimento e da manutenção do pluralismo cultural étnico (Luciano, 2006, p. 153).

O Artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental e Regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. Nesse contexto, as escolas indígenas não são mais vistas sob o viés integracionista, mas, como um instrumento de manutenção, valorização e de resgate das identidades étnicas dos povos indígenas.

O Decreto Presidencial nº 26/1991, retirou da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI) a exclusividade do gerenciamento da educação indígena e atribui ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, e aos estados e municípios a sua execução.

Ainda em 1991, o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), para coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país, e em 1992, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, para garantir a participação da sociedade civil indígena e não indígena nas definições da política de educação escolar indígena.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pela primeira vez, dispõe especificamente sobre a questão educacional indígena nos artigos 78 e 79, em que determina que o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e, estabelece que as responsabilidades originais da União também dizem respeito ao processo educacional.

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em resposta oficial às práticas alternativas e modelos próprios de escolas indígenas a fim de consolidar a proposta da escola indígena específica e diferenciada, no plano didático-pedagógico e na formação do professor indígena, como instrumento da discussão e reflexão dessa nova escola indígena.

O gerenciamento da Educação Escolar Indígena passa a ser definido pelo Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Resolução esta, substituída pela Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A partir da cronologia apresentada acima, vemos que fora nos anos 90 que uma nova concepção de educação escolar indígena no país surge, esta decorrente de uma nova postura do Estado brasileiro frente aos povos indígenas. Deixou de ser educação para o índio, como um instrumento de imposição de conteúdo a partir da perspectiva do Estado, para ser a expressão dos interesses de cada povo.

Cada povo tem direito à formulação própria do seu currículo escolar, o que pode fazer da escola expressão dos projetos de futuro destas sociedades, em sua especificidade, dentro da sociedade brasileira. Isso é o mesmo que dizer que a escola se transforma ou pode se transformar em instrumento dos povos indígenas na formulação de suas estratégias de sobrevivência e de luta política (Oliveira, 2002, p. 05).

Com as mudanças ocorridas no plano administrativo, iniciada com o Decreto Presidencial nº 26/91, que retira a exclusividade do atendimento educacional da FUNAI e

repassa ao MEC a coordenação das ações de educação dos povos indígenas e este, por sua vez, determina aos estados e municípios a execução dessas ações.

Educação escolar indígena no Maranhão: primeiros apontamentos

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) inicia em 1992, um trabalho junto às comunidades indígenas, no sentido de possibilitar a implantação de um ensino nas aldeias, respeitando os novos princípios da especificidade e da interculturalidade, ou seja, fundamentado na realidade sociolinguístico de cada etnia.

No ano de 1993 a 1995, o Estado do Maranhão, através da SEDUC, realizou alguns seminários e fóruns com participação dos órgãos envolvidos com a temática educacional indígena, com lideranças indígenas e dirigentes municipais para, num esforço conjunto, cumprir estratégias de enfrentamento das principais necessidades apontadas nessa área, envolvendo professores indígenas, representantes municipais e técnicos dos órgãos diretamente envolvidos com a educação escolar indígena (Maranhão, 1997).

“Para melhor compreender a situação real da educação escolar indígena no Estado, a SEDUC, realizou algumas visitas às aldeias onde pode levantar dados quantitativos e qualitativos para a tomada de decisões e providências” (Dutra, 2019, p.18).

Em 1996, foi realizada a primeira etapa do curso específico para professores indígenas, sendo que em 1997, as experiências da segunda etapa, forneceram dados para uma reflexão e concepção que gerou a Proposta de Curso de Magistério Indígena, apresentada formalmente em 1998, com objetivo habilitar professores indígenas para o exercício do magistério específico à realidade indígena e respeitando a diversidade étnica do Estado. No final do ano 2002, concluiu-se a 10ª e última etapa do Curso do Magistério Indígena, formando 146 (cento e quarenta e seis) professores para atuar nas escolas indígenas.

É preciso, portanto, investimento na formação e qualificação dos indígenas em todos os níveis e modalidades. Daí a importância e a necessidade da continuidade do Curso do Magistério Indígena, respeitando as diferenças étnicas de cada povo.

Dentro da perspectiva de atender os novos princípios apontados nas Diretrizes Nacionais de Educação (LDB), a SEDUC, elaborou em 1997, as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Indígena. Nesse documento estabelecem-se os princípios norteadores para garantir a efetivação de uma escola indígena específica e diferenciada no Maranhão (Maranhão, 1997, p. 51).

Hoje o Estado do Maranhão, conta com 283 escolas indígenas, 954 professores, aproximadamente 15 mil alunos (CEEI/UREI,¹ 2013), que são atendidos pela SEDUC através da Supervisão de Educação Indígena em parceria com as Unidades Regionais de Educação.

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais de maneira a assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo cultural. Do ponto de vista legal estão consolidados os princípios da interculturalidade, bilinguismo, especificidade e diferenciação.

Diante disso, a atuação pedagógica na Educação Escolar Indígena precisa ser de forma específica e diferenciado, visto a importância de se garantir a diversidade cultural, bem como a manutenção das tradições indígenas.

2. Metodologia

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa por pressupor uma análise da realidade capaz de admitir a possibilidade de ambas às características serem trabalhadas em harmonia na análise dos fatos, revelando as complementaridades das interpretações dos discursos e das proporções verificados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, pp. 21-22).

Minayo (1994) conclui afirma que toda “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Isto é, para os autores qualquer problema de investigação parte de um problema da vida prática capaz de gerar inquietações sobre a realidade.

Caracterização do campo, dos sujeitos e dos instrumentos da pesquisa

¹ Coordenação de Educação Escolar Indígena/Unidade Regional de Educação de Imperatriz

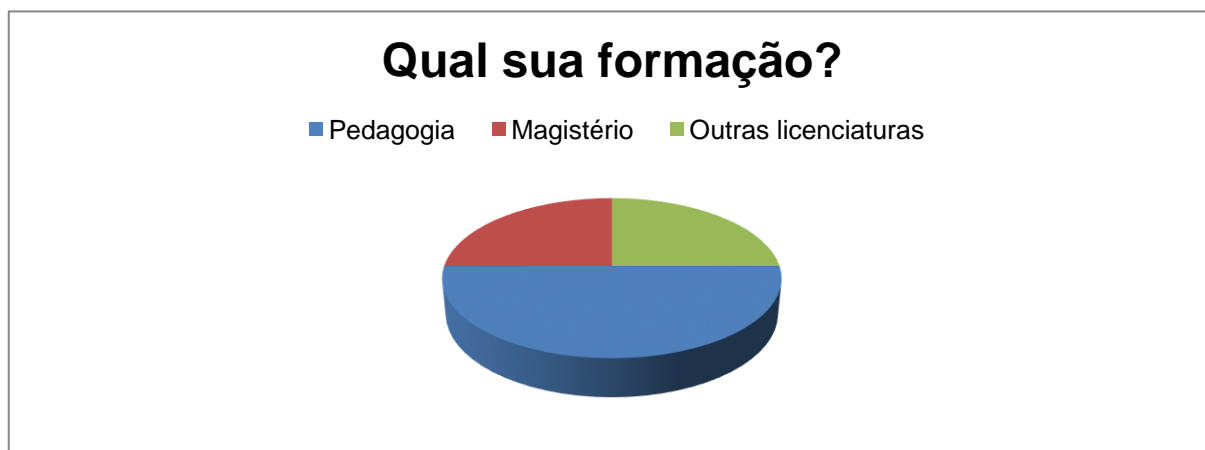
A aldeia Morro Branco, onde habitam povos indígenas da etnia *Tentehar*, situa-se a no perímetro urbano cidade de Grajaú - MA. Na única escola da aldeia, são ofertados o Ensino Fundamental (séries iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino) e séries finais do Ensino Fundamental (turno noturno). A escola possui 04 salas de aula e durante o turno noturno há 06 professores (03 indígenas e 03 não indígenas) e 01 interlocutor. Assim como acontece nas escolas situadas fora da abrangência da Aldeia, temos índios estudando nessas escolas e, o processo ensino aprendizagem na comunidade Morro Branco é semelhante ao que ocorre nas escolas da cidade de Grajaú. Os livros utilizados são doados pelo Ministério da Educação, sem nenhuma consulta prévia aos indígenas, e os materiais didáticos utilizados não contextualizam com a realidade da escola e da aldeia.

Para a coleta de dados foram entrevistados 04 (quatro) professores que por questões éticas serão denominados de P1, P2, P3 e P4. O critério de escolha destes profissionais se deu por fazerem parte do quadro de professores da escola pesquisada, além de terem mostrado interesse em responder à entrevista semiestruturada. Para Gil (2002, p. 115), a “entrevista é a técnica de coleta de dados em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e formula perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam a uma investigação”.

Análise e Discussão dos dados

Em um primeiro momento, buscou-se compreender a formação dos professores entrevistados, no sentido de refletir sobre como esta formação contribui para uma prática pedagógica voltada para a valorização dos povos indígenas dentro do ambiente escolar. Ao verificarmos a formação dos docentes da escola situada na Aldeia, constatamos que a sua maioria (gráfico 1) tem formação específica para o Magistério com formação em Pedagogia para as series iniciais e finais do ensino fundamental.

Gráfico 1 - Formação dos professores entrevistado



Fonte: PINHEIRO & MOTA. Pesquisa de campo (2017).

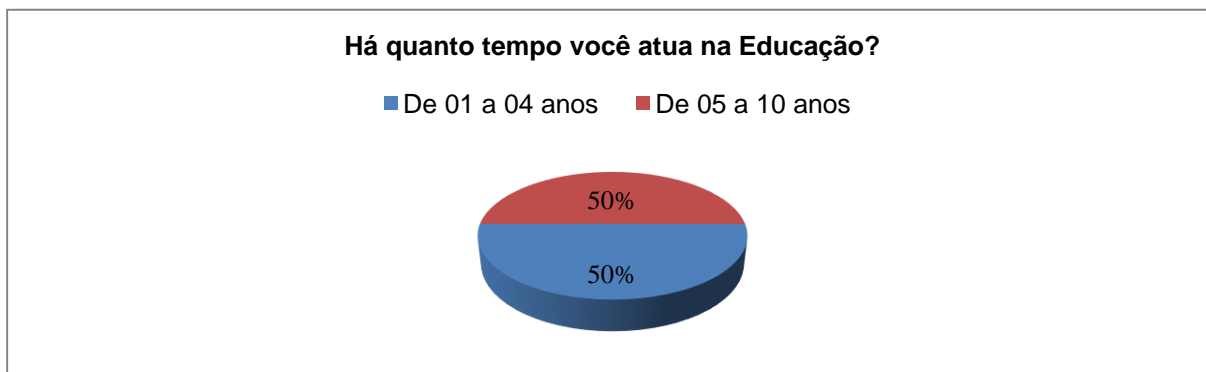
Dos 04 profissionais entrevistados, 50% (P1 e P2) são formados em Pedagogia, 25% (P3) tem por formação o Magistério e 25% (P4) tem por formação em licenciatura História, destacando que todos os professores estavam tecnicamente aptos para o exercício da docência. Entretanto, é importante perceber a relevância de um professor ter formação específica para atuar na Educação Indígena, algo que geralmente não ocorre, uma vez que há falta de espaços educacionais para oferecer tal formação e, por outro lado, também há falta de interesse político por esse tipo de educação.

Para isso seria fundamental uma articulação entre os poderes públicos, as escolas indígenas e a própria sociedade, pois de acordo com Pinho (2007, p.144), “[...] uma proposta efetiva de formação de professores exige uma ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal e os profissionais da educação para que sejam implantadas políticas concretas de profissionalização e valorização docente”.

Outro ponto a ser destacado é o fato de nenhum dos entrevistados ser formado em Letras. Isso levanta o questionamento sobre como os educadores dominam as habilidades para alfabetizar e letrar seus alunos em duas línguas, tendo em vista a complexidade gramatical dessas línguas.

Ao tratarmos da atuação dos professores em sala de aula, o gráfico 2 nos detalha a efetivação desses docentes na educação e, nos mostra o tempo de atuação dos mesmo no Magistério.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na Educação

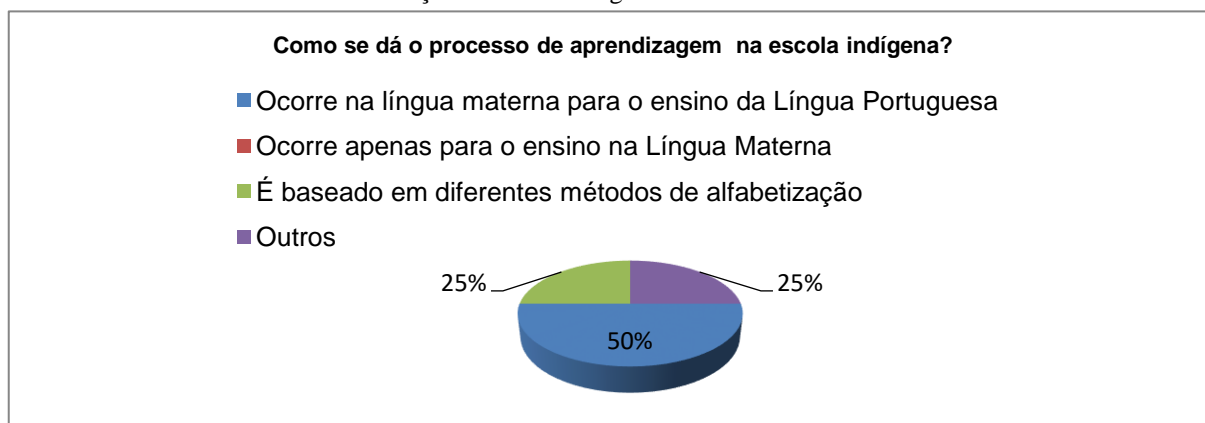


Fonte: PINHEIRO & MOTA. Pesquisa de campo (2017).

De acordo com o gráfico 2, 50% dos professores atuam na Educação Indígena, de 01 a 04 anos (P1 e P2) e 50% atuam de 05 a 10 anos (P3 e P4). Observa-se então que os professores possuem certa experiência em sala de aula, embora não possuam nenhuma formação voltada para a alfabetização indígena.

As perguntas que se seguem tiveram um cunho subjetivo e objetivo, e como tal foram analisadas sob uma perspectiva qualitativa/quantitativa. Dessa forma, indagou-se sobre como se dava o processo de alfabetização das crianças na séries iniciais na escola indígena e, no gráfico 3 vemos que há uma preocupação na manutenção da língua materna.

Gráfico 3 - Processo de alfabetização na escola indígena



Fonte: PINHEIRO & MOTA. Pesquisa de campo (2017).

Um total de 50% dos entrevistados (P1 e P2) destacou que utiliza a língua materna para o ensino da língua portuguesa, sendo que por serem indígenas, estes professores lecionam a partir da língua materna (*Tentehar*), não precisando de um interlocutor.

Os demais entrevistados corroboram com a ideia de que não existe um método geral para a alfabetização bilíngue, sendo utilizados recursos como músicas, cartazes ilustrados, rodas de leitura, a fim de auxiliar no processo de aquisição da leitura e escrita na língua

portuguesa. Neste caso, há a intervenção do interlocutor indígena, pois estes professores não dominam a língua materna.

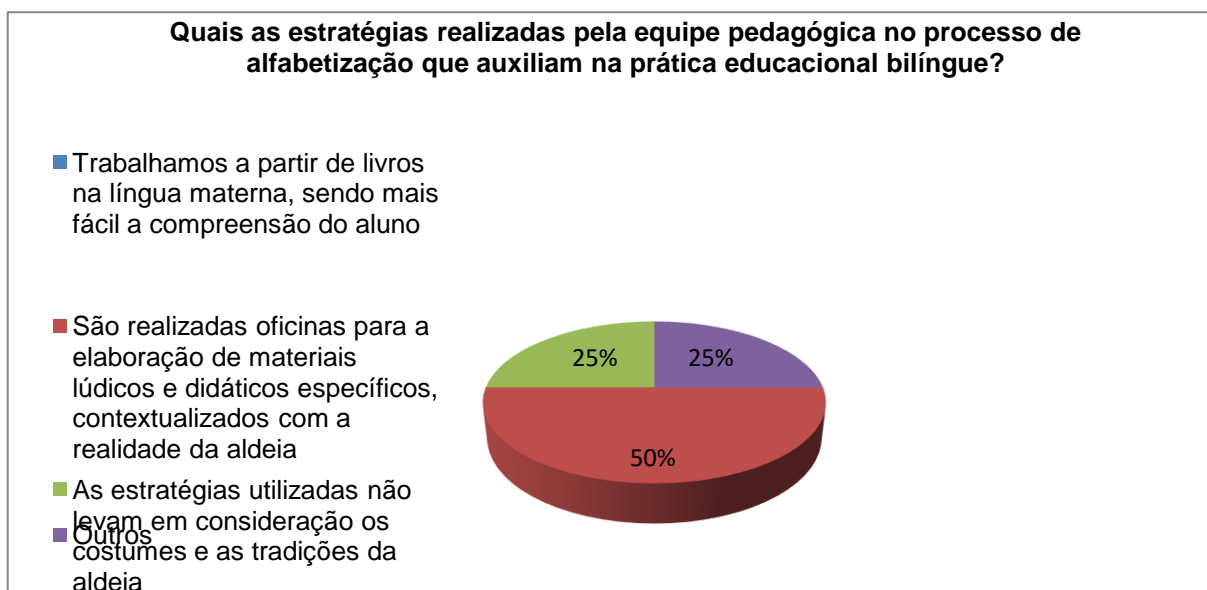
Diante disso, percebe-se que o ensino da língua portuguesa para os povos indígenas deve estar pautado em “[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades” (Candau, 2008, p. 23).

Concordando com isso, Albuquerque (1999, p. 33) reforça que “[...] como as sociedades são dinâmicas e diferentes são os níveis e tipos de contatos estabelecidos entre índios e não índios, faz-se necessário analisar os problemas que advêm desses contatos”.

Dessa maneira, sugere-se o repensar sobre as estratégias metodológicas que envolvem a alfabetização bilíngue, pois é notória a emergência para a formulação de uma nova visão sobre a Educação Indígena, no sentido de ver a sociedade indígena como um grupo de indivíduos diferenciados, com costumes e modos próprios de aprendizado. Dentro desse contexto, é importante a problematização sobre como a atuação destes profissionais respeita e compreende o modo próprio de viver e aprender destas populações.

Ao serem questionados sobre a estratégias de planejamento do processo ensino aprendizagem (gráfico 3), os docentes consideraram as ações planejadas e as estratégias pedagógicas dentro dos processos de alfabetização bilíngue.

Gráfico 4 - Estratégias pedagógicas utilizadas na prática educacional bilíngue



Fonte: Pinheiro & Mota. Pesquisa de campo (2017).

As respostas de 50% dos entrevistados (P1 e P3) demonstram que a equipe pedagógica vem desenvolvendo atividades voltadas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, com a adoção de novas estratégias de intervenção docente, evidenciando que a escola deve atuar na garantia do desenvolvimento da educação indígena.

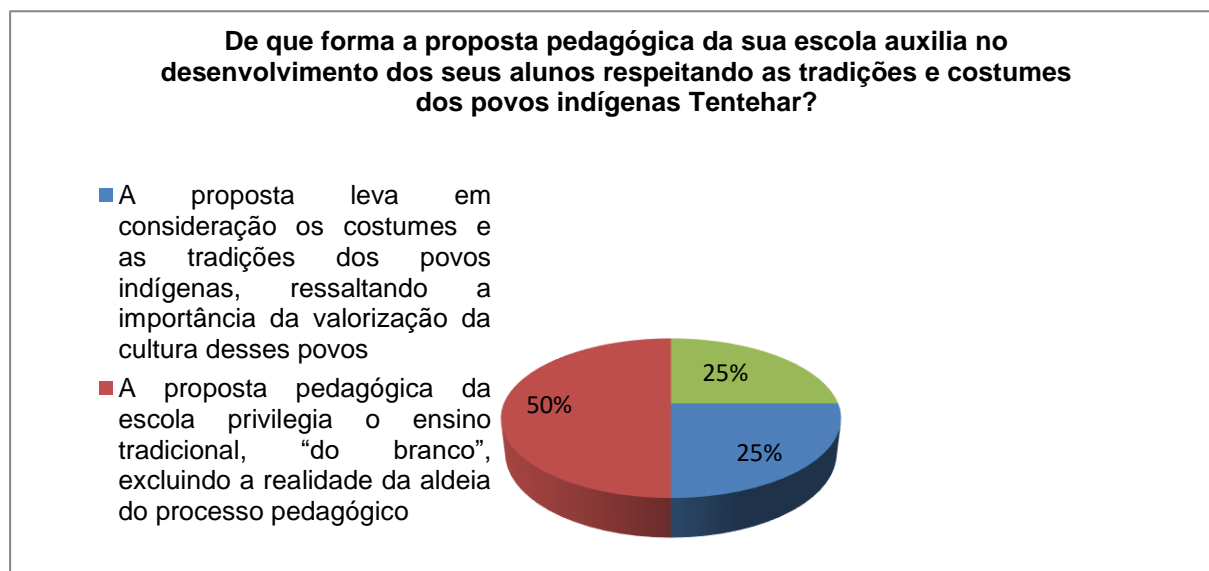
De acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a escola deve buscar meios para o desenvolvimento.

[...] da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etnos conhecimentos (Brasil, 1993, p. 12).

Todavia, os P2 e P4 levantam importantes reflexões a partir do que responderam, por dar a entender que as estratégias não são gerais e funcionam de forma diferenciada em cada turma, além disso, concebe-se também que ao trabalhar os conteúdos “do branco” a escola negligenciaria a rotina a aldeia, seus costumes e tradições são esquecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, indagou-se de forma mais explícita sobre como a proposta pedagógica da escola (gráfico 5) atuava na valorização das especificidades sociais e culturais presentes na Aldeia Morro Branco.

Gráfico 5 - Auxílio da proposta pedagógica na valorização da cultura do povo indígena Tentehar



Fonte: Pinheiro & Mota. Pesquisa de campo (2017).

De acordo com metade dos entrevistados (P1 e P2) a proposta pedagógica valoriza o ensino “do branco” não levando em consideração a realidade da aldeia no processo pedagógico. Um dos fatores que contribuem para isso, de acordo com os entrevistados, é o quadro

considerável de professores não índios, que mesmo participando de capacitações para atuar na Educação Indígena, deixam que a forma como foram ensinados influencie no processo de alfabetização dos alunos indígenas. Dessa forma, a fala de Soares (1994, p. 69) demonstra a complexidade dessa questão, pois:

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se criou, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objeto dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (Soares, 1994, p. 69).

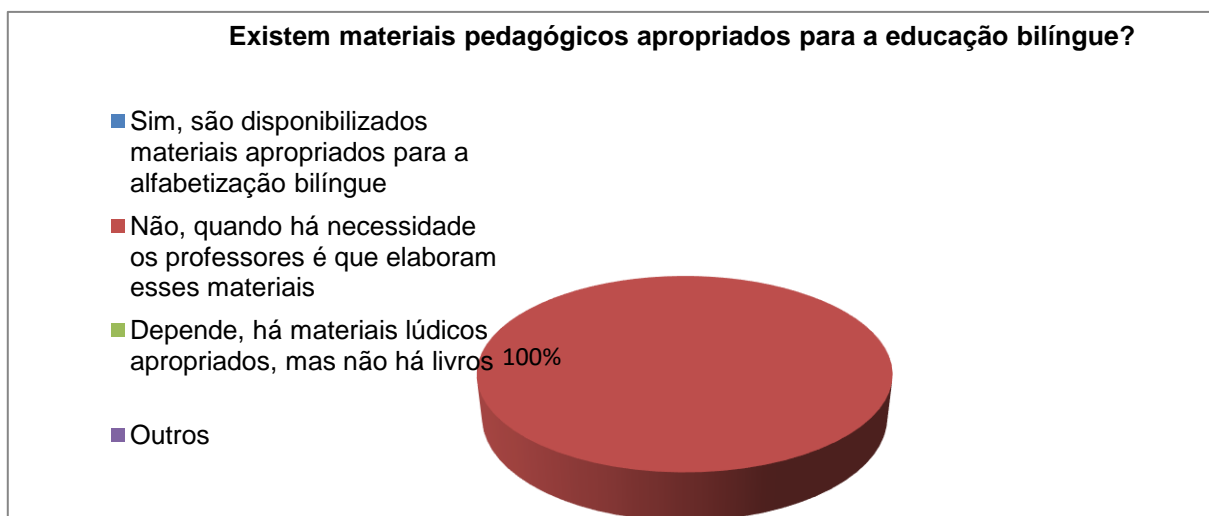
Já para os professores P3 e P4, há uma grande preocupação em respeitar os costumes e preservar a língua indígena. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas preceitua que:

[...] a nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (Brasil, 1998, p. 70).

Dessa forma, considera-se que através da utilização de um professor-monitor bilíngue na pré-escola haveria um auxiliador nas práticas pedagógicas dos docentes não indígenas e também atuaria como responsável pelo fortalecimento da língua materna, segundo os respectivos entrevistados.

Sendo assim, na questão abaixo, inquire sobre os desafios e as características da alfabetização bilíngue, com vistas a desvelar os problemas que estes professores enfrentam em seu dia-a-dia. A partir dessa constatação, indagou-se em seguida, sobre a existência de materiais pedagógicos (gráfico 6) que auxiliariam nesta educação emancipadora.

Gráfico 6: Existência de materiais pedagógicos apropriados para a educação bilíngue



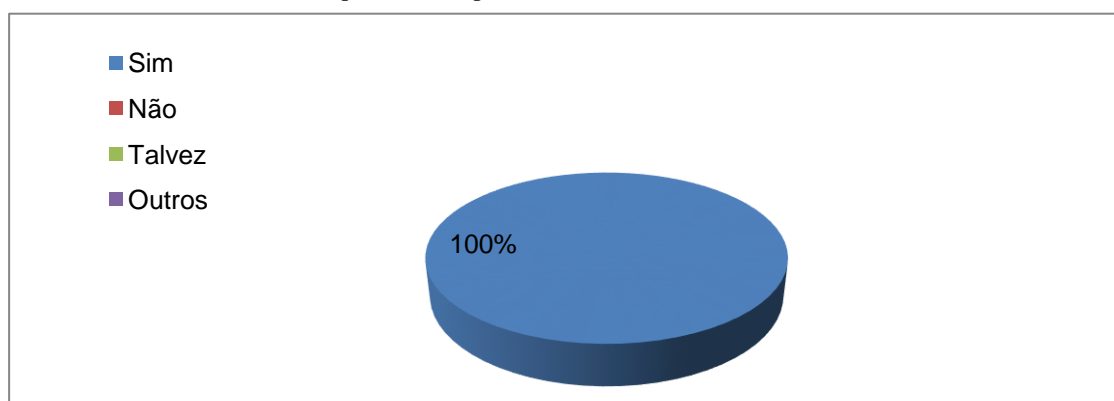
Fonte: Pinheiro & Mota. Pesquisa de campo (2017).

O fato de 100% dos entrevistados denunciarem a falta de material pedagógico específico para a educação bilíngue reforça o caráter excludente da educação dos povos indígenas, na qual os livros didáticos e paradidáticos e os materiais pedagógicos disponibilizados são os mesmos da escola tradicional, contrariando o Inciso 6 do Artigo 3º da Resolução nº3 de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (BRASIL, 1999). O referido inciso diz que a escola indígena deve usar materiais didáticos pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo, fazendo com que haja a necessidade dos professores improvisarem cartilhas, alfabetos moveis, jogos lúdicos de referências indígenas, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à formação continuada dos professores (gráfico 7) é notório que há uma preocupação deste com sua formação continuada, estas apoiadas principalmente pelas estratégias das Secretaria de Estado de Educação.

Gráfico 7 – Participação em curso de formação continuada em educação indígena

Fonte: Pinheiro & Mota. Pesquisa de campo (2017).



Todos os entrevistados afirmaram que já participaram de alguma capacitação voltada para a educação indígena e isso é um fator extremamente positivo, pois pode contribuir para que alguns povos indígenas percebam a relevância de um conhecimento que dialogue com a realidade local. Isso contribuiria não apenas para a valorização da língua materna, mas também para evitar a sua própria extinção em detrimento da língua oficial.

Além disso, através das capacitações há uma análise mais crítica sobre a atuação destes profissionais a fim de pensar um processo de construção do conhecimento que englobe a comunidade local, provocando o debate sobre a adoção de estratégias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, problematizando como a língua indígena se constitui como instrumento de resistência e apropriação étnica advinda de uma tradição oralizada.

Referências

Brasil. (1993) Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>.

Acessado em 11 de fev. de 2020.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. (1999). Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

Brasil. (2002). Ministério da Educação. **Parâmetros em ação – Educação Escolar Indígena**: Brasília-DF: MEC/SEF.

Brasil. (2005a). Ministério da Educação. **Referencial Nacional para as Escolas Indígenas**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acessado em 11 de fev. De 2020.

Brasil. (2005b). Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**: Brasília-DF: SECA/MEC,

Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB, nº 05, de 22 de dezembro de 2012. **Define as diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em 11 de fev. de 2020.

Candau, V. M. (2008). **O Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Dutra, Gildete Elias. (2019). **Território etnoeducacional Timbira: o protagonismo do povo indígena Krikati na Educação Escolar Indígena.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES. Lajeado, RS, Brasil.

Cavalcanti, Lucíola Inês Pessoa. (2002). **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Manaus: UFAM.

Freire, José Ribamar Bessa. (2004). Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis- tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase.

Gil, Antônio Carlos. (2008). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas.

Luciano, Gersem dos Santos. (2006) **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD/LACED/MUSEU DO ÍNDIO.

Luciano, Gersem dos Santos. (s/d). Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional. In: Luciano, Gersem dos Santos. **Fundamentos da Educação Escolar Indígena.** Manaus: UFAM.

Maher, T.H. (2006). Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L.D. (org.). **Formação de professores indígenas: representando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD.

Maranhão. (1997) **Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena**. São Luís - MA: SEDUC.

Minayo, M.C. de S. [et.al] (Org.). (1994). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, Gilvan Muller. **Índios urbanos no Brasil**. Florianópolis: USFC/IPOL, 2002.

Pinho, M. J. de. (2007). **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cânone Editorial.

Soares, Magda. (1994). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.

Teixeira, Elizabeth. (2003). **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Belém: UNAMA.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Francisco Lima Mota – 40%

Cristiane Rodrigues Pinheiro – 40%

Cleiton Costa Denez – 20%