

**NARRATIVAS DE PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR:
perspectivas e desafios para pensar a educação escolar indígena****NARRATIVES OF INDIGENOUS TEACHERS ABOUT THE SCHOOL DAILY:
Perspectives and challenges to thinking about indigenous school education**Hertha Cristina Carneiro Pessoa¹**RESUMO**

O presente artigo traz uma discussão sobre como as professoras indígenas que atuam no Ensino Fundamental I, na Escola Índios Tapeba, no Estado do Ceará, desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula para que o projeto de educação diferenciada e intercultural seja efetivado em sala de aula. As discussões aqui apresentadas tratam de parte dos resultados das entrevistas realizadas durante a minha pesquisa de Dissertação de Mestrado em Formação de Professores na UEPB. A pesquisa realizada se situa no campo da Educação com ênfase nos estudos sobre formação de professores em interface com os estudos sobre interculturalidade. Foi utilizado como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Tardif (2002), Candau (2011), Bergamaschi (2012) e Chauí (2014). Como metodologia, foi utilizada a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. O artigo, leva-nos a refletir sobre quais a importância e da formação em magistério nas práticas pedagógicas dos professores indígenas. Também nos instiga a pensar de que modo essa formação em magistério tem contribuído para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

Palavras-chave: Interculturalidade; narrativas indígenas; cotidiano escolar

ABSTRACT

This article presents a discussion about how the indigenous teachers who work in Elementary School I, at the Tapeunda Indians School, in the State of Ceará, develop their pedagogical practices in the classroom so that the differentiated and intercultural education project is carried out in the classroom. The discussions presented here deal with part of the results of the interviews conducted during my research on Master's Thesis in Teacher Training at UEPB. The research carried out is in the field of Education with emphasis on studies on teacher training in interface with studies on interculturality. It was used as theoretical reference the studies developed by Tardif (2002), Candau (2011), Bergamaschi (2012) and Chauí (2014), among others. As a methodology, the qualitative research of the ethnographic type was used. This article leads us to reflect on the importance and training in teaching in the pedagogical practices of indigenous teachers. It also instigates us to think about how this training in teaching has contributed to the development of a differentiated and intercultural indigenous school education.

Keywords: Interculturality; Indigenous narratives; daily

DOI: 10.21920/recei7201738210227

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738210227>

¹Graduada em Letras, pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Alfabetização (UFC); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). Professora de Língua Portuguesa no IFPB - Campus Picuí; Diretora de Desenvolvimento do Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Picuí.

INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas no Brasil, desde que aqui aportaram os colonizadores europeus, foi marcada por um processo de dominação, extermínio, exclusão e desagregação cultural e étnica nas suas mais variadas formas. Nesse processo, a Educação Escolar teve papel importante, pois foi um dos instrumentos de dominação utilizado pelos colonizadores contra os povos indígenas e suas práticas culturais.

Apesar dos esforços empreendidos, durante séculos, para o sucesso da integralização dos povos indígenas à sociedade brasileira, por meio de uma educação assimilacionista e excludente dos valores indígenas, o que percebemos foi que esse modelo de educação não conseguiu efetivamente desconstruir suas identidades e seus sentimentos de pertencimento a um povo que não queria perder suas origens e referências identitárias. Desse modo, os povos indígenas no Brasil lutaram pela sobrevivência de suas culturas, mostrando que em suas comunidades é presente a coexistência de costumes ancestrais com traços culturais recentes, comprovando o que Tylor (1831 - 1917) apud CUCHE, 1999, designou como *Sobrevivências Culturais*, desfazendo, assim, o mito criado pela sociedade nacional de que os índios que vivem em território urbanizado brasileiro perderam suas culturas.

Na busca por reconhecimento, fortalecimento e valorização de seus saberes e de suas culturas, em meados do século XX, os indígenas no Brasil, orientados e apoiados pelas representações dos movimentos sociais de base, empreenderam, além da luta pelo direito às suas terras, um movimento pelo direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Essa luta rompeu com um silenciamento de séculos na política legislativa brasileira, pois nem na Constituição de 1824 e tão pouco na de 1889 os povos indígenas foram mencionados, criando, como bem retrata Manuela Carneiro da Cunha (1992), um “vazio legislativo”, que só começou a ser preenchido com a criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI, cujo objetivo era conduzir as relações entre a União e os índios, trazendo a responsabilidade das questões indígenas para o âmbito da União, retirando das províncias a competência para legislar e promover a “catequese e civilização dos indígenas”.

Mas a criação do SPI - Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, não trouxe aos povos indígenas no Brasil o respeito e a autonomia como povos de direitos, pois este órgão foi criado com o objetivo de proteção tutelar, considerando os indígenas seres em estado transitório, devendo ser integrados ao projeto nacional de expansão e crescimento do país. Com este pensamento, no Código Civil de 1916 e na lei nº 5.484, de 27 de junho de 1928, foi formalizada uma política administrativa da União que estabeleceu a relativa incapacidade jurídica dos índios e o poder de tutela do SPI. Esse modelo de proteção aos índios apresentava um paradoxo, porque apesar do órgão ter a função de proteger as terras e as culturas indígenas, também realizava a transferência de nativos de suas terras para liberar o território indígena para expansão e crescimento do país. Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira isto pode ser chamado de “paradoxo da tutela” (1987).

Até 1967, ano de sua extinção, o SPI trabalhou sob doutrinas positivistas e técnicas missionárias, tratando os índios no Brasil como seres a serem civilizados (aprender a vestir-se, aprender uma profissão, educar-se e adquirir uma nova cultura). Este modelo pouco foi

diferente do antigo regime colonialista, que pelo Regimento das Missões determinava que os missionários religiosos assumissem o controle espiritual e temporal dos índios, tratando-os como criaturas dependentes e tuteladas, apesar de dar-lhes a liberdade (LOPES, 1998, p. 23).

Nos seus mais de cinquenta anos de existência e de trabalho com os índios, o SPI recebeu contribuições de sertanistas (Marechal Cândido Rondon (1865 - 1958) e os irmãos Villas Boas) para construção de um modelo de atendimento aos indígenas que respeitasse as diferenças de hábitos, costumes, religiões, organização social e cultural. Também contou com contribuições de diversos Antropólogos (Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira, Eduardo Galvão) para a formulação de políticas indigenistas brasileiras. Mesmo assim, o órgão foi extinto sob a acusação de casos de fome, de população, escravização, genocídio, corrupção e ineficiência (Oliveira e Freire, 2006, p. 131).

Em substituição ao SPI, a partir das contribuições dos intelectuais do CNPI - Conselho Nacional de Proteção aos índios, foi criada, em 05 de dezembro de 1967, a Funai - Fundação Nacional do índio, cuja função é promover e proteger os direitos dos povos indígenas de todo o território nacional.

Sob o regime de um governo militar, as políticas indigenistas desse órgão não conseguiram amenizar, nas comunidades indígenas, as consequências da expansão político-econômica empreendida por esse governo, principalmente na região amazônica, que via os índios como entrave aos seus projetos de crescimento nacional. Para dar conta disto, o governo reforçou a política integracionista e tutelar, aprovando, em 1973, o Estatuto do índio (Lei nº 6.001), centralizando os projetos de assistência, de saúde, de educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas (M. Santilli, 1991).

Apesar da Funai ser um órgão com representações nacional, estadual e local, pouco avançou na defesa dos interesses dos índios no Brasil, dando continuidade ao processo secular de repressões, opressões, dominação, homogeneização, assimilacionismo, integração impostos aos povos indígenas no Brasil.

Diante deste cenário desfavorável à política indigenista no Brasil, nos anos 1970 diversas instituições, como por exemplo: ANAIS - Associação de Apoio ao Índio, CIMI - Conselho Indigenista Missionário, CTI - Centro de Trabalho Indigenista, CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, NDI - Núcleo de Direitos Humanos, dentre outras, com a participação de intelectuais e clérigos, iniciaram um trabalho de formulação de alternativas concretas para o indigenismo brasileiro (M. Santilli, 1991; Souza Lima, 2002).

Foi com o apoio dessas instituições não-governamentais que os indígenas iniciaram um processo de negociação com o governo brasileiro, conquistando, no final do século XX, o reconhecimento de 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, Constituição (1988), Arts. 230 e 231). Com isso, os povos indígenas não mais precisavam viver sob a tutela do Estado.

Outro ganho, também assegurado no texto da Constituição Federal de 1988, nos Artigos 230 e 231, foi o direito a uma educação própria às comunidades indígenas. No Art. 230 diz: 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.

Nesse novo panorama, a Educação Escolar Indígena passou a fazer parte dos documentos legais (Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, nos artigos 78 e 79, que tratam da temática da educação escolar indígena e Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2011 etc), sendo uma das modalidades de

ensino da educação nacional, concretizando assim, o direito aos índios de ter uma educação emancipatória, isto é, direito de ter suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (GRUPIONI, 2006).

Essa nova realidade, enquanto consolidava uma conquista, trazendo ares de vitória, colocava nas mãos dos povos indígenas um grande desafio: assumir a responsabilidade pelo processo de Educação Formal de seus cidadãos. E isto demandava definir qual modelo de escola atenderia a esse processo de formação aos cidadãos índios, e de que modo os conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo se organizariam na Educação Escolar Indígena. Este foi o grande desafio colocado a um povo que durante séculos recebeu uma educação pronta, pautada na negação de suas culturas, na homogeneização, no monolinguismo e no etnocentrismo cultural.

Nesse novo cenário, fazia-se necessário, então, pensar um projeto de educação que não negasse mais a diversidade cultural presente na pluralidade social dos povos indígenas no Brasil; como bem coloca Lopes (1998), é preciso retirar o pano que encobre o diverso, o múltiplo, o diferente, o fora do padrão institucionalizado (LOPES, 1998, p. 10), porque, desse modo, é possível recuperar uma identidade negada há séculos. É papel da educação Escolar Indígena fazer esse movimento de recuperação dos direitos dos índios enquanto cidadãos brasileiros, devendo ser respeitados em suas diferenças e na sua diversidade. Para isto, é preciso que a escola indígena no seu projeto de educação diferenciada valorize os conhecimentos herdados dos ancestrais, expressos e vividos nos ritos e crenças, construindo, por esse caminho, um projeto de emancipação e de reafirmação de suas identidades étnicas.

Concretizar esse modelo de educação, inovador e emancipatório, passa, indubitavelmente pela construção de um projeto de escola e de formação de professores indígenas, pensados e articulados pelos próprios povos indígenas. Entretanto, devido a recente conquista do direito de ter uma educação diferenciada, construída pelos próprios índios e para os índios, coloca as comunidades indígenas diante de um duplo desafio, que é: assumir a educação escolar indígena e construir o modelo de educação para as escolas indígenas.

Este desafio, se não totalmente solitário às comunidades indígenas, ainda não encontra significativo suporte técnico das Secretarias de Educação para superação das dificuldades vividas no processo de construção de uma educação diferenciada. Isto acontece porque as próprias Secretarias de Educação também estão enfrentando o desafio de preparar-se para atender a uma nova modalidade de educação que só veio a fazer parte do projeto da educação nacional no ano de 1988, que é a Educação Escolar Indígena.

Com esse novo modelo de gestão a ser implementado, isto é, quando as comunidades indígenas assumirem seu projeto de educação, com o apoio de um suporte técnico bem preparado das secretarias de educação, as comunidades indígenas terão condição de efetivar os princípios legais da educação escolar indígena. Mas não podemos esquecer que outros fatores também deverão ser levados em conta para que a educação escolar indígena seja garantida, como por exemplo: construção e manutenção das escolas, formação de professores, produção de material didático etc. Muitas dessas ações estão em curso desde que a LDB 9.398/96 foi instituída, mas, ainda hoje, estão em processo de construção coletiva pelos indígenas, sendo uma delas o projeto de formação de professores indígenas.

Para contribuir na elaboração do projeto de formação de professores indígenas, o Governo Federal lançou no ano de 2002 os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), que veio complementar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – SEF/MEC, 1988.

Enquanto o RCNEI se preocupa com os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas se preocupam com os caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação e o que devem aprender em um curto espaço de tempo.

Este documento veio para apontar caminhos na construção de um projeto de formação de professores indígenas no Brasil, pois não é uma tarefa simples definir um projeto de formação de professores que prepare os docentes indígenas para escolher, juntamente com seus colegas de trabalho e com a sua comunidade, o modelo de escola, o currículo, o calendário escolar, a pedagogia etc, e materializar tudo isso numa proposta de Projeto Político Pedagógico da escola. Para Mindlin (2003), doutora em antropologia, essa tarefa é complexa, porque esses professores:

Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até a pouco estavam marginalizados.

Com o apoio do Referencial, que traça o perfil dos professores e as capacidades básicas que devem desenvolver nos processos de sua formação, diversos projetos de formação de professores indígenas foram desenhados no Brasil, sendo um destes a formação de professores indígenas no Estado do Ceará. Paralelamente a todo o processo de mudança legal da educação escolar indígena no Brasil, este Estado deu início ao seu projeto de formação de professores indígenas a partir do ano de 2001, desenvolvendo, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC em parceria com a Universidade Federal do Ceará, seu primeiro curso de Magistério Indígena em Nível Médio. O objetivo central da formação era formar professores indígenas em nível médio magistério para atuarem nas escolas indígenas específicas e diferenciadas. Um ponto importante dessa formação era o diálogo entre professores, lideranças e as comunidades, para que, em conjunto, refletissem sobre a escola indígena que cada povo indígena no Ceará desejava construir e quais caminhos efetivamente seguiriam para chegar a esta construção.

O curso atendeu 135 professores indígenas, sendo 110 professores em efetivo exercício e 25 futuros professores a serem contratados. Esses docentes eram considerados professores “leigos”, isto é, professores sem habilitação legal para lecionar nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental, porque a formação escolar destes professores chegava apenas ao nível do ensino médio completo.

Passada a primeira experiência de formação de professores indígenas, o Estado do Ceará, no ano de 2008, realizou o segundo projeto de formação de professores índios (Formação em Magistério de Nível Médio), atendendo 13 etnias presentes no Estado. Esse projeto tinha o objetivo de formar 135 professores índios para lecionar nas salas de aula, do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental das escolas indígenas.

Com o processo de formação de professores em nível médio acontecendo desde o ano de 2001, foi necessário ampliar a formação dos professores indígenas para formação em nível superior. Assim, no ano de 2008, teve início a primeira experiência de formação de professores em nível superior para professores indígenas, realizada pela UFC - Universidade Federal do Ceará. Nesse projeto, em parceria com a comunidade indígena do povo Tremembé, a UFC graduou em nível superior, 39 professores Tremembé do município de Almofala/CE, na

formação específica, diferenciada e intercultural. Outro Projeto desta mesma Universidade foi o curso de Magistério Indígena Superior Intercultural, iniciado no ano de 2010, para professores dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé.

Nessa primeira década do Século XXI, os professores indígenas, no Estado do Ceará, passaram por um processo de formação em magistério. Este fato nos leva a refletir sobre quais são os resultados dessa formação nas práticas pedagógicas desses professores. Também nos instiga a pensar de que modo essa formação em magistério tem contribuído para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Pensar sobre isto, gerou a proposta deste artigo, cujo tema central é procurar mostrar como a formação em magistério para professores índios, no Estado do Ceará, contribuiu para a construção efetiva de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural, tendo como base o trabalho que os professores índios desenvolvem com a escrita nas suas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada para alcançarmos o objetivo aqui pretendido é de cunho etnográfico, com a utilização da análise das falas das professoras indígenas Tapeba, colhidas nas entrevistas feitas com estas docentes, quando da participação destas na pesquisa que realizei para a elaboração da Dissertação do meu Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, cujo título é: Escrita nas Práticas Pedagógicas dos Professores Tapeba no Contexto da Educação Escolar Indígena no Estado do Ceará. O estudo aqui apresentado se situa no campo da Educação, com ênfase nos estudos sobre formação de professores, em interface com as pesquisas sobre interculturalidade. Utilizamos como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Bergamaschi (2012), Candau (2011), Tardif (2002), Chauí (2014), dentre outros.

INTERCULTURALIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: ressignificação da escola indígena

A escola é fundamentada numa matriz político-social e epistemológica da modernidade pautada no comum, no uniforme, no homogêneo, pois suas bases são etnocêntricas, isto é, sua educação é moldada pelo que determina a cultura da classe dominante, que sempre colocou suas práticas culturais como a melhor, desconsiderando toda e qualquer manifestação cultural das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

É nesse sentido que vemos uma escola com práticas que revelam uma concepção de cultura como cultura-valor e cultura mercadoria. Quer dizer, é uma instituição legitimada pela sociedade para construir uma proposta de educação que valorize apenas os saberes institucionalizados e, desse modo, construa, a partir de sua proposta de ensino e de aprendizagem, a concepção de que o ser humano só adquire valor social se for uma pessoa com amplos conhecimentos escolarizados e legitimados pela classe dominante. Os povos indígenas, por séculos, por não serem parte desse modelo de sociedade dominante, tiveram seus saberes e sua cultura vistos como de menor valor.

Mudar esse modelo de construção de valor cultural é possível pelo exercício da capacidade de refletirmos criticamente sobre o modelo de educação que este espaço de ensino-aprendizagem tem nos oferecido por muitos anos. Para Paulo Freire (2013), para chegarmos a essa capacidade de reflexão crítica, é preciso, primeiro, aprendermos a pensar certo, e isso requer pensar com profundidade e não com superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos (FREIRE, 2013, p. 35).

Acreditamos que é pelo desenvolvimento dessa capacidade crítica, como tão bem coloca Paulo Freire, que podemos contribuir para que a escola passe a se abrir à diversidade de culturas e a desenvolver estratégias para que aconteça o diálogo entre essas culturas, construindo, a partir disso, uma política de respeito e de tolerância às diferenças culturais presentes em nossa sociedade. Pensarmos como operacionalizar isso não é tarefa fácil, pois essa construção crítica se efetiva pela escola e na escola, mas, essa mesma escola que deve ser esse veículo de mudança nas concepções culturais preconceituosas é a que perpetua essas mesmas posições de preconceito.

É por isto que não é tão fácil um movimento de mudança, mas esta é necessária, porque não há como pensarmos numa outra forma de concebermos a diversidade cultural se não aceitarmos que essas diferenças são partes constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e, por isso mesmo, não podem configurar realidades homogêneas, porque são construções e desconstruções dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder (CANDAUI, 2011, P. 246).

Diante disto, o desafio da escola é o de não transformar as diferenças em desigualdades e os sujeitos a elas referidos em objetos de preconceitos e discriminação. Caberá a esta mesma escola saber como lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações das diferenças: étnicas, orientação sexual, geracional, sensório-motor, gênero etc, para que essas diferenças sejam vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam (CANDAUI, 2011, p. 246 e 248).

Para Sacristan (2002) apud CANDAUI, (2011, p. 242), a discussão sobre a diferença na educação não é um problema inédito, nem um tema da moda. Há muito que se vem lutando para mudar as escolas quando tratamos de criar mecanismos para trabalhar o respeito às diferenças. E nessa luta há uma busca constante pela efetivação de práticas pedagógicas que coloque no cotidiano da escola, nas suas ações diárias, a dimensão cultural como parte imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para alunos e alunas.

Em busca de efetivação dessas práticas, a proposta da Educação Escolar Indígena é de ser uma educação diferenciada e intercultural, assim como está posto nos documentos legais: Constituição Federal de 1988, LDB 93.94/96 e RCNEI (2005) e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Nestes documentos, está bem definida a proposta de uma educação que tem como uma de suas especificidades, colocar nas salas de aula, por meio de um projeto de escola indígena baseado na interculturalidade, propostas de práticas interculturais que possam contribuir para a integração dos saberes indígenas e não indígenas a partir do saber escolar.

Por esse caminho, como bem coloca Freire (2013), professores e alunos e alunas serão capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela, porque o mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 2013, p. 75).

Esse movimento de intervenção na realidade poderá contribuir para que muitos alunos e alunas não sejam excluídos da escola sob a justificativa de que a escola “fez a sua parte”, isto é, ofereceu a todos e a todas as mesmas oportunidades, cabendo a culpa a estes que, por sua deficiência/pobreza cultural, não tiveram condições de se manter na escola.

Sobre isto, Soares (2000), no seu livro que trata sobre a relação entre linguagem e escola, sob uma perspectiva social, nos apresenta um consistente trabalho mostrando que o fracasso da escola tem estreita relação com os ideais democrático-liberais, cujo discurso é a igualdade social e a democratização do ensino, mas que, na verdade, é uma escola excludente quando coloca como padrão cultural privilegiado apenas os dos grupos pertencentes às camadas dominantes, sendo esta cultura a socialmente privilegiada, “superior” e a única

“legítima”, e a cultura das classes dominadas vista como uma “subcultura” (SOARES, 2000, p. 13).

Essa valorização na escola da cultura dita dominante, considerada como a única legítima, contribui para o aluno proveniente das classes populares nela encontre padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados” (SOARES, 2000, p. 15), transformando a escola em espaço de fortalecimento da cultura-valor e cultura mercadoria. Essa escola tem a função de adaptar o aluno à sociedade, aceita *tal como é*, e considerada como essencialmente justa (p.66) e passar a achar que sua cultura é inferior e de menos valor social.

Segundo esse modelo de escola excludente, Soares (2000), diz que o que existe na verdade é uma escola *contra* o povo que *para* o povo. E é essa escola que vai justificar o fracasso escolar a partir de algumas ausências de condições básicas para a aprendizagem, como por exemplo: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural, a ideologia das diferenças culturais e o papel da linguagem.

É nesse momento que se reveste de grande importância a prática pedagógica do professor, pois ele determinará o valor a ser dado à cultura presente no processo educacional. Será esse educador quem definirá, por exemplo, quais conteúdos serão os melhores, ou mais importantes para a formação dos discentes. Para isso, terá que compreender quais são os saberes valorizados no cotidiano da escola. A partir de suas escolhas, estará definindo de que forma tudo isso ajudará os alunos a conhecerem um mundo que lhes é ainda desconhecido, mas que foi produzido por gerações anteriores.

Essa tarefa não é uma das mais fáceis ao educador, pois conseguir organizar as diversas culturas externas à escola, articulando-as com as já presentes no cotidiano escolar demanda um conhecimento amplo da diversidade presente neste ambiente educacional.

Quando tratamos aqui de dominação cultural não podemos esquecer do processo de nacionalização forçada ocorrida em todos os Estados brasileiros, mas queremos, aqui, tratar especificamente do Estado do Ceará. Neste Estado, no século XIX, no ano de 1863, quando o governo Provincial decretou que não havia mais índios na Província, passou a lhes proibir de se autodenominarem índios, obrigando-os a viverem em vilas e vestirem-se como os brancos da sociedade envolvente (ANTUNES, 2012). Isto trouxe profundas mudanças na cultura indígena dos índios no Estado do Ceará, enfraquecendo suas matrizes cosmológicas e míticas de suas vidas. Seus conhecimentos e valores herdados dos ancestrais vividos por meio de rituais e crenças foram quase que totalmente apagados.

Essa prática trouxe consequências negativas ao processo que hoje se descortina na educação escolar indígena no Estado do Ceará e no Brasil. Apesar de haver uma avançada legislação que dá conta de resgatar os direitos educacionais dos índios, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que coloca a Educação Escolar Indígena a ser respeitada como educação diferenciada e intercultural, muito ainda há que se fazer para que as comunidades indígenas tenham total autonomia para colocar em prática essa tão justa concepção de educação escolar.

A partir da década de 1980, diversos documentos legais trouxeram em seu conjunto normatizações sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil: Constituição Federal de 1988; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 1998; Resolução n. 05, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

Em todos esses documentos, a legislação reconhece às comunidades indígenas o direito de serem respeitadas como grupos étnicos diferenciados e o de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o de ter uma escola intercultural, bilíngue e específica.

O direito adquirido pelos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural colocou como urgente tratar nos processos de formação de professores indígenas sobre interculturalidade, de que modo ela se faz presente na sala de aula, e como desenvolver práticas pedagógicas para o diálogo intercultural. Essa temática começou a ganhar espaço na educação brasileira quando foi abordada de forma mais sistemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1998), quando é colocada a pluralidade cultural como um Tema Transversal (FLEURI, 2001, p. 146). Foi a partir de então que nas escolas começaram discussões sobre cultura, procurando fazer um diálogo intercultural, pois:

Se cada cultura tem seu significado próprio e seu vocabulário, é impossível querer tratar sobre cultura a partir dos sentimentos e vocabulário de outra. Uma cultura específica não serve para dar sentido a uma outra. Por isso, não podemos pensar em uma cultura única que trate de todas as particularidades de outros povos. Uma cultura não pode assumir o papel de outra. Mas culturas podem conversar entre si. Por isso, devemos falar de cultura no plural - culturas (FLEURI, 2001, p. 146).

Partindo do posicionamento de Fleuri (2001), na escola precisa ser valorizada e praticada a relação de diálogo intercultural. Construir diálogos interculturais, neste espaço educativo, contribui para que os alunos compreendam que não existe apenas uma cultura universal, também, que tão pouco existe apenas uma única cultura dominante que deve ser considerada a melhor e mais valorizada.

Em meio a esse universo de preconceitos sobre as culturas presentes em uma sociedade plural, as comunidades indígenas tiveram que iniciar a (re)construção da identidade de sua educação escolar. Para isto, comunidades indígenas, em parceria com secretarias de educação estadual e municipal, iniciaram uma discussão para definir a organização da educação diferenciada e intercultural, garantida pela LDBEN n.º 9.394 de 1996, buscando, a partir desse diálogo, lograr sucesso diante do desafio de transformar o que está definido nos documentos legais em práticas educativas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Colocar em prática, no dia a dia de sala de aula, por meio de material didático adequado à educação escolar indígena, uma proposta de educação diferenciada e intercultural, parece-nos ser, ainda nos dias atuais, a grande questão a ser resolvida quando se discute a educação escolar indígena brasileira.

Acreditamos que a solução está justamente no processo de formação de professores índios, porque é durante os cursos de formação de professores indígenas que o grupo discute, reflete e (re) constrói uma nova forma de se pensar e repensar suas relações, culminando com a construção de material didático para as escolas indígenas. Dessa forma, é possível ter uma escola indígena transformadora que seja capaz de desconstruir a crença, ideologicamente colocada em prática nas salas de aula, de que somente a cultura dominante é a que tem valor social.

Desse modo, os alunos e alunas irão começar a compreender que há diferentes maneiras de se conceber o mundo e que nenhuma delas é melhor ou pior do que a outra, apenas diferente. E cabe ao professor ser o que irá fazer essa transformação de conceito sobre cultura. Será ele quem irá, por meio de sua prática transformadora e reflexiva, contribuir para

que esses alunos e alunas se apropriem de um novo modo de ver e de conceber as diferenças, valorizando-as e fazendo acontecer o diálogo entre todas elas.

Por isso, é importante que os professores índios tenham acesso à formação em magistério indígena para que compreendam a importância de seu papel como sendo o do intelectual capaz de transformar o que está ao seu redor, de ser uma liderança que agirá para a transformação do que deve e pode ser mudado e, pela valorização da sabedoria popular, lutar contra um poder hegemônico que a todo custo tenta transformar em bom, bonito e importante apenas o que vem da cultura das elites.

Ao pensar desse modo, o professor moldará uma nova prática pedagógica, procurando remodelar os saberes ensinados. Ter consciência sobre essa dimensão social do conhecimento é compreender que os saberes a serem ensinados e a sua maneira de ensinar se desenvolvem no decorrer das mudanças sociais. Isto faz com que o professor passe a ter consciência de que ensinar é “agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (TARDIF, 2002, p. 13).

Outro ponto importante defendido em Tardif (2002) é que a formação de professores é temporal, pois supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Isto coloca a importância de pensarmos no processo de profissionalização de professores indígenas não como uma etapa única, mas sim, momentos continuados de aprendizagens que os levem a realizar um movimento de ação-reflexão-ação.

Por fim, pensando nessa necessidade de formar profissionais docentes, não podemos deixar a formação de professores indígenas:

Cair no lugar comum de ser um espaço de formação para ser um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social” (TARDIF, 2002, p. 41).

Deixar-se cair nesse lugar comum, seria oferecer aos professores indígenas não uma profissionalização comprometida e preparada para desenvolver um projeto de educação diferenciada e intercultural, mas sim, transformar esses professores apenas em detentores de um conhecimento esvaído de sentido prático e social. Ao posicionar-se sobre formação de professor, Nóvoa (1999) coloca que “a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (NÓVOA, 1999, p. 71).

Tomar por base as contribuições de Nóvoa (1999) para a construção de uma proposta de formação de professores indígenas é pensar que é possível desenvolver uma competência docente:

Que não seja apenas uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (NÓVOA, 1999, p. 74).

Para o desenvolvimento dessa competência docente é necessário compreendermos o papel da dimensão cultural envolvida nas relações entre os conhecimentos da sociedade não indígena e os conhecimentos dos povos indígenas. Somente passando por um entendimento teórico acerca dessa questão é que compreenderemos a complexidade envolvida no processo de construção da educação escolar indígena e o papel do professor como o de transformador de realidades, de concepções preconceituosas e práticas tradicionais, para transformar a escola indígena em um projeto para o diálogo, o respeito e valorização das diferenças presentes numa sociedade multicultural.

O PODER DA LINGUAGEM: instrumento de resistência no projeto de educação escolar indígena diferenciada e intercultural

De acordo com Marcuschi (2008), o ser humano que participa de uma sociedade organizada é um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. Esta afirmativa nos faz compreender, nesse ato de apropriação, que quem está agindo é alguém que é historicamente determinado, inserido num contexto histórico e integrado a uma cultura e a uma forma de vida (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Por isso, o trabalho da educação não pode ser neutro, porque as pessoas que a ela buscam para se prepararem para esse apropriar-se do conhecimento também não são neutras, mas sim, pessoas que, pelo seu discurso, realizam atos de poder. E esses atos de poder, se não estiverem à disposição de todos e todas, acarretará numa assimetria no acesso aos bens sociais, dentre eles o conhecimento sistematicamente organizado pela sociedade. As consequências disto será uma sociedade dividida entre dominadores e dominados.

Os povos indígenas no Brasil, durante séculos, foram apropriados pela sociedade nacional e esta utilizou como um dos recursos para essa apropriação o poder da educação. Em todo período da história de dominação dos povos indígenas, a linguagem fez o seu papel de arma simbólica, capaz de destruir as diversas formas de diferenças que esses povos traziam como marcas identitárias.

Com essa arma simbólica, quer pelo uso da oralidade, quer pelo uso da escrita, o europeu que chegou ao Brasil em 1500, iniciou um processo de extermínio das culturas indígenas, destruindo aquilo que mais eles tinham de mais agregador: suas línguas maternas.

Sem o poder da palavra, pois a estes lhes foi imposto aprender a língua dos dominadores, os indígenas foram perdendo sua capacidade de resistência. Durante séculos, as mais de 3.000 línguas indígenas que havia no Brasil quando da chegada dos portugueses foram sendo eliminadas, restando apenas pouco mais de 180 línguas maternas indígenas atualmente.

Este foi o modo mais eficaz e perverso que os dominadores encontraram para impedir que os índios não se apropriassem de suas terras, de suas sociedades, de suas culturas, isto é, de tudo que os tornavam índios. Deste modo, foram os colonizadores quem se apropriaram dos bens materiais e culturais das sociedades indígenas, e nesse processo de destruição simbólica, o povo indígena foi perdendo a fortaleza de sua resistência, que era a sua língua.

Sem o poder da comunicação, os índios foram impelidos a usar a língua dos dominadores, a se comunicarem de outra forma. E as consequências disso foi uma parcial desestruturação cultural. Colocamos aqui parcial porque corroboramos com a teoria de Tylor (1832 - 1975) apud CUCHE (1999), quando este fala sobre a sobrevivência cultural, e diz que: uma cultura não desaparece por completo, mas sim, ela se reelabora e convive com as novas formas culturais da sociedade atual.

Após muitas lutas e resistências, o cenário mudou. Os povos indígenas no Brasil conquistaram diversos direitos, dentre eles, o direito a língua materna e à educação escolar indígena, específica e diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. Garantias esses presentes nos documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.304/96.

Dar conta dessa proposta de educação requer uma sólida formação em magistério indígena visto que este educador precisa saber como articular os saberes indígenas, os saberes escolares indígenas e os saberes da sociedade não indígena. Esses são os desafios postos aos professores indígenas, requerendo destes educadores conhecimentos diversos e variados, que vão desde dominar o saber sistematizado pela sociedade nacional, dentre eles os documentos legais que são importantes instrumentos de luta para garantir seus direitos, a dominar os conhecimentos de sua cultura.

Estar preparado para dar conta de tudo isto é o grande desafio posto aos professores da Educação Escolar Indígena. Desde que a estes foi colocada à responsabilidade de assumir suas escolas, pouco tempo tiveram para se capacitarem.

Acreditamos que se não houver a continuidade no processo de formação dos professores índios, as sociedades indígenas não terão condição de oferecer aos seus cidadãos uma educação escolar indígena que os prepare para adquirir os conhecimentos necessários a sua plena inserção nas sociedades indígena e não indígena.

Nesse contexto atual no qual se insere educação escolar indígena, torna-se importante conhecermos como são as práticas pedagógicas dos professores índios para compreendermos de que modo a formação em magistério tem contribuído para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e intercultural, tendo como ponte para a ligação entre os saberes indígenas e não indígenas as práticas de escrita em sala de aula.

Para responder a essa indagação, realizamos uma pesquisa com seis professoras que lecionam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na escola indígena Índios Tapeba, localizada no município de Caucaia no Estado do Ceará. Os dados sobre essas professoras foram colhidos a partir da análise de uma ficha preenchida com as informações básicas: nome, idade, graduação, ano em que leciona, tempo de serviço no magistério e pertencimento à comunidade indígena. A partir desses dados, foi possível traçarmos um perfil das professoras que estão lecionando no Ensino Fundamental. São estes: a média de idade das professoras é entre 21 a 39 anos. Sendo, três professoras com menos de 30 anos e quatro com idade entre 31 a 40 anos. O grau de instrução do grupo está entre magistério indígena e nível superior concluído, estando somente uma cursando o nível superior em magistério intercultural. O tempo que lecionam ficou entre 1 a 25 anos, sendo, uma professora com apenas um ano de experiência, quatro professoras com mais de cinco anos de experiência e três com mais de 10 anos de experiência no magistério. Todas lecionam em mais de uma turma na primeira etapa do Ensino Fundamental. Todas pertencem à comunidade indígena Lagoa dos Tapeba/Caucaia - Ceará.

Com essas informações podemos resumir as seguintes observações sobre as professoras que lecionam na primeira etapa do Ensino Fundamental na escola Índios Tapeba: o grupo de professoras é de mulheres jovens, com razoável experiência no magistério, pois somente uma tinha apenas um ano de experiência de sala de aula. Todas têm formação para trabalhar na educação e no nível que estão ministrando aulas. A formação em magistério indígena intercultural em nível superior não tem a participação de todas as professoras, visto que boa parte está cursando nível superior em outra área da educação. Todas lecionam em

mais de uma turma do Ensino Fundamental. Com esse quadro de professoras, a escola indígena índios Tapeba atende o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Para conhecer melhor a relação entre a formação em magistério e a prática pedagógica das professoras da escola índios Tapeba/CE, fizemos uma entrevista, cujas respostas embasaram muito da nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras em seu fazer cotidiano em sala de aula, tendo a escrita como ponte entre o saber índio e o não índio.

Nessa entrevista, perguntamos sobre o tempo que lecionam na educação escolar indígena, se fizeram curso específico sobre os saberes indígenas e o impacto disso para a prática pedagógica na sala de aula, sobre a lei 11.645, de 2008, que trata sobre o ensino de História e a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena na educação básica, sobre o material didático que utilizam e como nestes são tratadas as temáticas indígenas, como trabalham a língua portuguesa na escola e os saberes indígenas, sobre currículo para educação escolar indígena, como trabalham a produção de textos e quais gêneros textuais trabalham na escola.

Todo esse leque de perguntas tentou abarcar as diversas dimensões presentes no fazer cotidiano do fazer docente das professoras indígenas, principalmente aquelas que poderão interferir no sucesso do trabalho em sala de aula e na qualidade do ensino da educação escolar indígena. Quando tratamos sobre a formação em magistério indígena e perguntamos se essa formação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, a professora Jasmim respondeu: “Muito. Porque assim, o que os professores tentaram passar para gente, fomos aprimorando mais conhecimentos e assim os conteúdos eram melhores, nos ajudavam muito em sala de aula”.

Já a professora Rosa, disse: “Sim, porque temas lideranças mais tradicionais, né? Aí a gente vai aprendendo muito”.

Pela fala das duas professoras, podemos concluir que oferecer formação continuada aos professores indígenas envolvendo a participação das lideranças, dos sábios da comunidade e das pessoas mais velhas dessa comunidade para socializar seus saberes com os índios mais novos é de extrema relevância para que a cultura indígena não se perca e esta possa ser valorizada pelos mais novos. Outra questão também importante é que com os saberes partilhados entre os sábios das comunidades indígenas e os mais jovens, estes aprendem a valorizar os mais velhos e o conhecimento trazem para ser partilhado, como um patrimônio vivo da cultura de seu povo.

Outro ponto que ficou claro, durante as entrevistas, é quanto à importância que os professores dão ao conhecimento e ao domínio sobre os documentos legais e como estes estão inseridos no trabalho de sala de aula como atividade que contribuirá para levar informação aos índios sobre questões que se referem aos direitos indígenas. Isto é importante porque os alunos e as alunas indígenas precisam também se apropriar do discurso legal, compreendê-lo para também serem capazes de produzir os documentos necessários a sua comunidade, bem como dar continuidade às suas lutas por garantias de melhoria de vida para seu povo.

Sobre os documentos produzidos para garantias de direitos, foi perguntado às professoras se conheciam a lei 11. 645/2008. Um número significativo disse que desconhecia, mas as que relataram total conhecimento declararam a importância que é conhecer e dominar as leis. A professora Jasmim, quando a esta lhe foi perguntado qual foi a primeira vez que ouviu falar da lei 11. 645/2008, respondeu:

Porque assim, a gente... por trabalhar na educação indígena a gente tem que ter o conhecimento. Se não como a gente vai repassar para os alunos? Então, assim, a gente ouve falar e também tem que pesquisar. Porque a gente tem material, então a pesquisa é fundamental.

A professora Jasmim coloca muito bem a importância do professor indígena ser um pesquisador, porque é pela pesquisa que terá conhecimento e para levar à sua comunidade. Como está bem implícito na sua fala, o professor índio não pode ficar alheio ao que se passa na sociedade não índia.

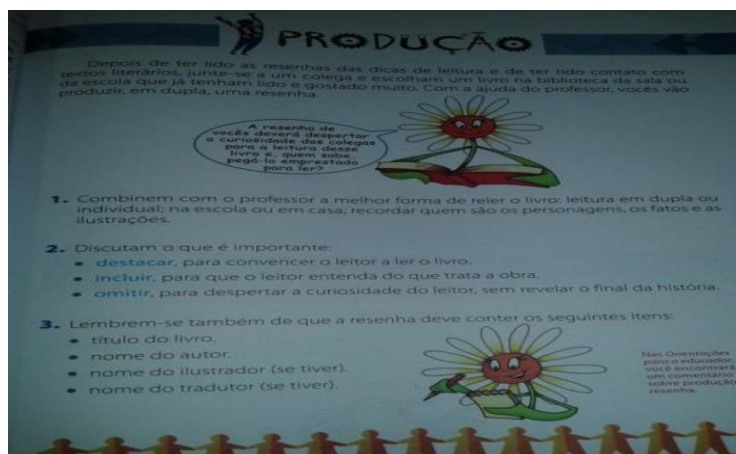
Outro ponto importantíssimo para a educação escolar indígena e que foi perguntado nas entrevistas é sobre o material didático para a educação escolar indígena. De acordo com as falas das professoras, um dos principais problemas da prática pedagógica é a falta de material didático próprio para a educação escolar indígena. Segundo as entrevistadas, devido a falta desse material, elas são obrigadas a improvisar um material didático, fazendo uso de textos avulsos, apostilas construídas a partir de pesquisas na *Internet* e livros didáticos aproveitados de outras escolas não diferenciadas. Tudo isso são as estratégias que elas utilizam para que os alunos tenham um material escrito para trabalhar em sala de aula.

Todas foram unânimes em suas respostas sobre precariedade na oferta de livros pelas secretarias de educação estadual e municipal para as escolas indígenas. De acordo com os relatos dessas professoras, a Secretaria de Educação do Estado, órgão responsável pelas escolas indígenas no Estado, não tem a função de dar suporte às escolas de Ensino Fundamental, por isso, as escolas indígenas que têm esse segmento do ensino ficam sem receber o material didático. E a prefeitura do município onde a escola está localizada não é responsável pela oferta de livros didáticos para as escolas indígenas. Assim, o problema está posto e as escolas indígenas ficam sem receber material didático adequado à educação escolar indígena.

O material didático é um recurso para o professor realizar sua prática pedagógica. Nas escolas indígenas ele pode contribuir para uma educação diferenciada e intercultural. Por isso, é importante essas escolas receberem material didático adequado a sua realidade. De acordo com as professoras que fizeram parte da pesquisa, a escola indígena Tapeba ainda possui algum material adequado à educação escolar indígena porque foi organizada uma coletânea de textos produzidos nas aulas do magistério indígena. As professoras relataram que os poucos livros que têm na escola, que abordam temáticas indígenas, foram elaborados no período da formação em Magistério Indígena.

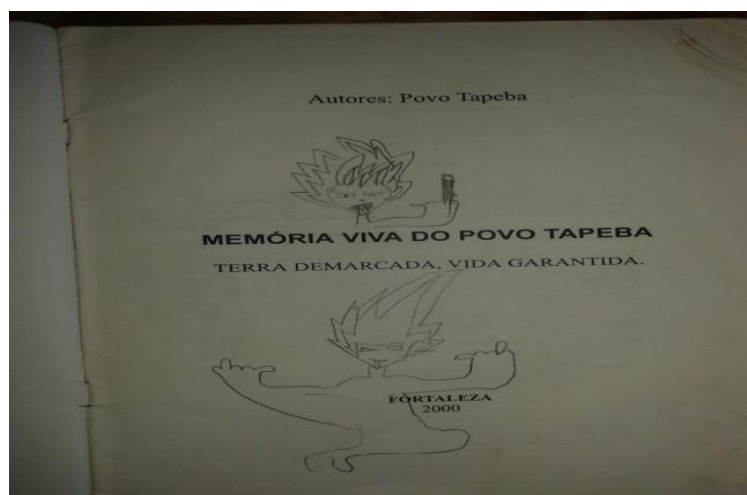
Sobre a produção de material didático para a Educação Escolar Indígena, o Ministério da Educação já vem publicando alguns materiais didáticos que estão sendo produzidos pelos professores índios durante as formações em magistério indígena. Mas, no Catálogo do MEC de publicações de livros para a educação escolar indígena não aparece nenhuma publicação dos povos indígenas que habitam no Estado do Ceará. Esta ausência de material didático mostra o quanto é necessário e urgente o governo oferecer suporte para que material didático seja produzido pelos professores índios sob o apoio de especialistas de cada área do saber. Isso é importante porque para as professoras pesquisadas, a partir do material que é produzido no magistério, elas podem trabalhar a temática indígena na sala de aula. Para essas professoras, falta muita coisa sobre a temática indígena no material que elas produzem ou conseguem através de doação. Outro ponto que elas colocam é que os livros deveriam trazer também o conhecimento dos outros povos indígenas, mas com um foco maior no povo Tapeba. Segundo elas, com isto, seria possível trabalhar melhor a interculturalidade.

Figura 1 - Cópia de material didático utilizado pelas professoras Tapeba que leciona no primeiro segmento do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo particular Hertha Cristina Carneiro

Figura 2 - Livro produzido no primeiro Magistério Indígena organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.



Fonte: Arquivo particular Hertha Cristina Carneiro

Quando as professoras foram perguntadas se nas aulas de língua portuguesa deixaram claro que a atividade com a língua pode contribuir para o diálogo entre as culturas, para o aprendizado da compreensão mais ampla das situações sociais presentes nas sociedades índia e não índia.

Nas entrevistas também ficou claro que o trabalho com a língua portuguesa é realizado a partir do desenvolvimento da oralidade das crianças, quando os mais velhos vêm conversar e passar seus saberes para os mais jovens.

Para as entrevistadas, as atividades de sala de aula podem ser realizadas oralmente ou por meio da escrita. Quando é organizado o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da escrita, elas costumam ler histórias, falar do povo Tapeba, para que cada aluno compreenda o que ouviu e depois produza seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação que se pretende ser diferenciada, porque sua proposta de Educação deve ser organizada de acordo com a realidade da comunidade indígena onde está inserida,

respeitando os saberes, as crenças e modo de vida do seu povo; que se pretende ser intercultural, porque sua proposta de educação deve ser organizada de modo que valorize não só os saberes e conhecimentos da comunidade indígena, mas sim, leve para a escola os saberes e os conhecimentos da sociedade nacional e faça, pela prática, uma conversa, crítica e reflexiva entre esses dois universos de conhecimentos, deve ser urgentemente objeto de atenção das políticas públicas de educação dos governos Federal, Estadual e Municipal, para que essa proposta de educação diferenciada e intercultural seja realmente efetivada nas comunidades indígenas no Brasil.

Sabemos que isto não é uma tarefa das mais fáceis, pois consideramos que há dois grandes problemas a serem resolvidos urgentemente para que a Educação Escolar Indígena alcance seu formato originariamente proposto nos documentos legais que tratam dessa modalidade de educação no Brasil (LDB nº9.394/96; RCNEI (1998); PNE/2001/2014; Diretrizes para a Política Nacional de Educação escolar Indígena de 1993, Referencial para a Formação de Professores Indígenas de 2001 etc), sendo o primeiro, projetos e investimentos para mais formações em magistério indígena. E o segundo, elaboração de material didático, durante as formações em magistérios para os professores indígenas, que seja adequado a uma proposta de educação diferenciada e intercultural.

Sem a solução para essas duas questões cruciais para o processo de construção da educação escolar indígena no Brasil, não há como termos professores indígenas que desenvolvam uma prática docente que contemple a dimensão cultural envolvida nas relações entre os conhecimentos da sociedade não indígena e os conhecimentos dos povos indígenas. Acreditamos que é somente por meio de uma formação pedagógica sólida, embasada em um conhecimento teórico acerca das questões que perpassam o complexo papel da interculturalidade na escola, que os professores indígenas desempenharão, na educação escolar indígena, a função de professor transformador de realidades, de concepções preconceituosas e práticas tradicionais, para transformar a escola indígena em um projeto para o diálogo, o respeito e valorização das diferenças presentes numa sociedade multicultural.

A esse educador fica a difícil tarefa que é saber articular um saber que é coletivo/social, do qual ele faz parte e acredita, com os conhecimentos que nem sempre compartilhados, aceitos e compreendidos pela comunidade, mas que, por ser parte integrante do “núcleo comum” da educação nacional, devem ser apresentados aos alunos.

Diante de tantas responsabilidades para a busca da concretização de uma Educação diferenciada e intercultural, as professoras da etnia Tapeba, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, buscam dar conta de um projeto de educação escolar indígena que propicie um diálogo entre os conhecimentos da sociedade envolvente e os saberes da comunidade Tapeba. São estas ações, que muitas vezes parecem isoladas, mas que fazem a diferença para que muitas escolas indígenas no Brasil deem os passos iniciais para o projeto de solidificação da Educação Escolar Indígena no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. CONAE: Congresso Nacional de Educação, 2010.

PESSOA, H. C. C. Narrativas de professores indígenas sobre o cotidiano escolar: perspectivas e desafios para pensar a educação escolar indígena. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria(Org.). Sociedade, educação e cultura(s). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru, EDUSC, 1999.

_____ DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). 1987. Os Direitos do índio: ensaios e documentos, São Paulo: Editora Brasiliense. 1992.

Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1. : 2001 : Brasília)
Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores: educação indígena.
/ Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo Sandra Trabuco Valenzuela. - 5 ed. - São Paulo: Cortez, 1966.

Fleuri, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas. P. 45 - 62, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 5 ed. - 8 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

GRUPOINI, Luís Donisete. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). Por uma linguística aplicada Indisciplinar. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; 19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, Antonio: OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS, Este artigo surge na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola Cuadernos de Pedagogía (nº 286, Dezembro de 1999).

RAMALHO, B. L.; FIALHO, N. H.; NUÑES, I. B. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. C.

(Orgs.). Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas. - Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Sobre saberes construídos com base nas práticas pedagógicas: reflexões introdutórias. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. C. (Orgs.). Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas. - Brasília: Liber Livro, 2014.

SANTILLI, Márcia. Os direitos indígenas na Constituição brasileira. In: Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90. São Paulo: CEDI. Pp: 11-14.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. - 17 ed. - São Paulo: Ática, 2000. (Série Fundamentos).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Submetido em: Janeiro de 2017

Aprovado em: Maio de 2017