

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E SUA PROPOSTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Ailton Salgado Rosendo*

Resumo

O nosso imenso país conta com uma vasta diversidade étnica e racial, dentre elas os povos indígenas. No Estado de Mato Grosso do Sul há nove diferentes etnias. O interessante de tudo isto é que a luta histórica desses povos fez com que seus direitos relacionados à interculturalidade, língua materna, dentre outros, fossem assegurados em lei. Protagonistas de sua história, os índios sulmatogrossenses deram um salto significativo, conquistando não apenas o respaldo legal para seus direitos, mas também os colocando em prática. No município de Amambai, localizado no estado de Mato Grosso do Sul há três aldeias das etnias Guarani e Kaiowá, com uma população estimada em 8.000 (oito mil) índios, dentre elas duas escolas indígenas, tendo como atores 80% (oitenta por cento) de professores indígenas, habilitados em cursos específicos, sendo o Ará Verá, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e o Normal Superior Indígena que foi oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na Unidade de Amambai. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é o de análise de três diferentes aspectos relacionados à Educação Escolar Indígena. No primeiro, faremos uma abordagem histórica da legislação federal, a partir da Constituição Federal de 1988, a qual sinaliza os avanços legais relacionados à educação escolar indígena; a seguir, analisaremos a proposta de formação de professores da etnia Guarani e Kaiowá oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio do curso Normal Superior Indígena e, no terceiro, mostraremos como se encontra a educação escolar indígena no município de Amambai/MS.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Escolar Indígena. Constituição Federal.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.

A história da educação escolar indígena, por suas características específicas, configura alguns períodos, não-lineares, mas marcados por pregnâncias, sincronias e diacronias. Ferreira (2001) destaca um primeiro período, caracterizado como colonial, em que predominou a

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Email: karinadias77@hotmail.com

catequese e as ações educativas para dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades.

A educação escolar indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos, com objetivos voltados ao ensino religioso e à preparação para o trabalho. Ressaltamos ainda que, nesta época, existiam 1.175 línguas indígenas, segundo Rodrigues (1993, p.83). Mediante esse fato, os jesuítas tentaram utilizar uma única língua na comunicação com todos os povos: a *nheengatu* (língua geral amazônica), tentativa que não obteve sucesso. Diz Lima (1995) que o nativo era para a coroa portuguesa, durante os séculos XVI e XVIII, o “catecúmeno cristão”, então ações eram planejadas e executadas em consonância com essa premissa de cristianizá-los.

Já no século XIX, como súdito do Imperador, visava-se à civilização para o nativo, pois como civilizado poderia fazer parte da monarquia. Esperava-se da escola a intervenção nas aldeias no intuito de sedentarizar os indígenas, mudar seus hábitos, convertendo-os ao catolicismo e ao trabalho. Já no século XX, o nativo é *idealizado* como cidadão nacional, patriota, consciente de seu pertencimento à nação brasileira, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente submetido ao poder tutelar. Para esse fim, todas as ações do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, dirigiam-se e, nesse sentido, a escola para os índios passou a ter funções mais controladas pelo Estado: educá-los e territorializá-los.

Diante desse contexto, analisaremos a temática proposta em três seções: na primeira, faremos uma abordagem histórica da legislação federal, a partir da Constituição Federal de 1988, a qual sinaliza os avanços legais relacionados à educação escolar indígena; na segunda, analisaremos a proposta de formação de professores da etnia Guarani e Kaiowá, oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, através do curso Normal Superior Indígena, no município de Amambai/MS e, na terceira, mostraremos como se encontra a educação escolar indígena no município de Amambai/MS.

Legislação Federal: novas abordagens

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. Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias,

passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se, fundamentalmente, por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngüe para os povos indígenas, ainda nos anos de 1950, como influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas. Um dos argumentos mais significativos era de que programas de educação bilíngüe poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei.

Este quadro passou a ter um forte contraponto nos últimos anos da década de 1950: a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e da integração das populações tribais e semitribais de países independentes, incorporados ao cenário brasileiro apenas na década seguinte. Neste documento, são preconizados os novos parâmetros da educação escolar indígena, incorporados, a partir dos anos 1970, às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não-governamentais e do movimento indígena, e finalmente absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro, a partir da Constituição brasileira de 1988.

Com o fim do regime militar, novos dispositivos jurídicos e administrativos foram elaborados sobre a educação escolar indígena, retomando cada vez mais os princípios formulados pela Convenção 107 da OIT, tais como:

Em primeiro lugar, convém evocar a Constituição Federal de 1988 que, além do disposto no artigo 231 – que reconhece aos índios “... sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...” – estabelece ainda que:

Art. 210

§ 2º - 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.

Art. 215

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Além desses dispositivos constitucionais, o cenário atual é balizado pelos seguintes instrumentos:

- a) O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.
- b) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicada pelo MEC em 1994.
- c) A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- d) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena.
- e) Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.
- f) Criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.
- g) Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT.

Um dos efeitos imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação intensificada, nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos estaduais e municipais de educação com a participação de indígenas em sua composição, em todas as regiões do país, o que é um passo significativo. Nesse sentido, pode-se afirmar que os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado. No entanto, eles mereceriam, ainda, o aperfeiçoamento nas garantias de controle e na participação efetiva dos povos indígenas no planejamento, na execução e na gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

Ao contrário do quadro jurídico marcado pela centralização no órgão indigenista federal, do financiamento e da execução das ações educacionais (SPI e FUNAI) e do histórico substabelecimento dessas responsabilidades, a missões religiosas, os instrumentos institucionais atuais definem um novo panorama da educação escolar indígena. Nele, outros atores e sujeitos institucionais, inclusive organizações indígenas, entram em cena com funções e responsabilidades relevantes no desenvolvimento das ações de educação escolar, junto às comunidades indígenas do país.

Assim descrita, a legislação da educação escolar indígena parece oferecer todas as possibilidades de concretização. Entretanto, as leis específicas encontram entraves

burocráticos que emperram a sua realização. Apenas um exemplo para ilustrar: as escolas indígenas têm a prerrogativa legal de contratar funcionários da própria comunidade, porém, a lei de contratação de funcionários públicos estaduais impede a admissão de trabalhadores que não possuam um grau mínimo de letramento e escolarização, excluindo a possibilidade de contratação de pessoas índias, pois são raros os adultos escolarizados nas comunidades indígenas, especialmente, Guarani. São essas armadilhas que ainda terão de ser desfeitas para viabilizar, no âmbito das leis, a escola diferenciada e específica, bilíngue ou multilíngue, intercultural e comunitária que os povos indígenas almejam, para ter respeitada sua cosmologia.

A proposta de formação de professores indígenas pela UEMS

A oferta de programas de educação escolar destinados às comunidades indígenas assumiu, ao longo da história, movimentos, de um lado, marcados pela imposição de modelos educacionais através da dominação, da negação de identidades e da homogeneização cultural, e de outro, movimentos marcados pelos modelos educacionais reivindicados pelos índios e ressaltados pelo pluralismo cultural, respeito e valorização de identidades étnicas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, são notórias as conquistas em uma nova direção referentes aos direitos indígenas, que apontam para um tratamento diferente, à medida que se reconhecem suas identidades étnicas diferenciadas e se incumbe o Estado de proteger suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada. Nota-se então, que a Constituição Federal de 1988 foi um marco balizador para a existência de novas normatizações a esta modalidade de ensino, conferindo a mesma competência para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Dessa forma, a escola, entre os grupos indígenas, passou então a ser entendida como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem a necessidade da negação de sua cultura e identidades próprias.

Verifica-se o exposto no artigo 210 da Constituição Federal, quando assegurou o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, tendo, em seguida, o Decreto Federal nº 26/91 retirado da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência da educação escolar indígena e atribuindo ao Ministério da Educação e do Desporto a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país e estabeleceu as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais. Em

seguida, a Portaria Interministerial 559/01 instituiu, no MEC, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que publicou, em 1994, o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Ao mesmo tempo em que se atribuiu competência aos estados e municípios para a execução da Educação Escolar Indígena, instituíram-se, também, nos Estados, os Núcleos de Educação Escolar Indígena e seus Comitês Estaduais. Em nível federal, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído, em 2001, pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta por representantes indígenas das diversas regiões do país.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ,(LDB nº 9.394/96), também garantiu em seus artigos 78 e 79, competências e ações de pesquisa e ensino, a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar indígena, de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Deliberação CEE/MS nº 4324/95 estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Escolar Indígena, expressando também as diretrizes gerais desses documentos e a Resolução SED/MS nº 1387/99 que instituiu o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, órgão de caráter consultivo formado por representantes de professores indígenas e outros órgãos ligados ao desenvolvimento de educação escolar indígena no Estado.

Observando a realidade das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos, suas orientações pedagógicas e, principalmente, os diferentes contextos históricos das comunidades indígenas no país, constata-se uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional estabelecida.

Dentro desta realidade, nota-se a necessidade em regularizar estas Instituições de Ensino para que possam elaborar currículos, regimentos, propostas pedagógicas, calendários, conteúdos programáticos e materiais pedagógicos condizentes às particularidades étnico-culturais de cada povo indígena.

Com a aprovação da Resolução/CEB/CNE nº 03/99 é assegurado o acima exposto que fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, estabelece a categoria de Escola Indígena, normatiza a formação específica do professor indígena e estabelece para ele uma carreira específica.

Essa mesma Resolução, em seu artigo 8º, preconiza que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. No artigo 9º, inciso II, preconiza, ainda, que aos Estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Dessa forma, a partir de então, os

Estados não podem mais ignorar a especificidade da educação escolar indígena, cabendo-lhe a tomada de providências para tal.

Como resultado desta especificidade, o Estado de Mato Grosso do Sul instituiu a categoria de Escola Indígena, através do Decreto Estadual nº 10.734 de 18/04/02, tendo sua organização normatizada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), através da Deliberação CEE/MS nº 6767, de 25/10/02.

Fica claro que, para que a Política de Educação Escolar Indígena seja executada com especificidade e para a implementação da escola indígena com pedagogia própria, é de fundamental importância, o papel do professor nessas escolas, priorizando, nesse processo, sua formação inicial e continuada.

Observa-se, então, que a grande tarefa da Educação Escolar Indígena é a construção de uma Pedagogia própria capaz de garantir os processos próprios de aprendizagem de cada etnia na apropriação dos conhecimentos veiculados pela escola, instituição essa de caráter universal.

Nesse processo, não resta dúvida, que cabe ao professor índio desenvolver esta educação escolar indígena por ser membro de sua cultura e detentor desses processos próprios de aprendizagem pelos quais se apropria novos conhecimentos. É ele o agente intercultural que propiciará a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, já que não cabe a nenhuma instituição externa construir ou ditar normas sobre a natureza da escola diferenciada, cabe sim, apresentar discussões teóricas sobre o processo educativo num contexto de reflexão com o docente indígena em processo de formação, seja ela inicial ou continuada.

Sendo assim, essa situação fez com que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul se comprometesse, no sentido de pensar a formação do professor indígena, como agente intrassocial de escolarização, o que possibilitará que esse processo seja realmente intercultural, bi e multilíngüe, específica e diferenciada, e para tal é de suma importância sua formação universitária porque lhe proporcionará o acesso ao conhecimento acadêmico, formando o professor como intelectual.

Até o ano de 2001, a formação do professor indígena no Estado de Mato Grosso do Sul estava sendo feita em nível de magistério de Ensino Médio, ora nos regimes regulares (os alunos indígenas se inserem individualmente nos cursos de formação oferecidos pelo sistema regular de ensino), ora por meio do Curso de Magistério Indígena o “Ará Verá”, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação para o contexto indígena entre as várias etnias do Estado.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) chegou até estes professores indígenas por intermédio de Cursos de Extensão, com início em 1999, e pôde perceber, **in loco**, suas dificuldades e anseios em relação a uma formação de nível superior que considerasse a especificidade de seus processos próprios de aprendizagem e de seu contexto de interculturalidade.

A partir destes contatos, chegaram solicitações à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, (UEMS) por parte de professores indígenas, secretários municipais de educação e lideranças comunitárias (Associação de Professores Indígenas; Associação de Professores Terena de Miranda e Comissão de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá) de oferta de formação específica do magistério em nível superior.

Três circunstâncias levaram a Universidade Estadual de Mato Grosso do SUL (UEMS) a elaborar um projeto de oferta de uma turma específica do Curso Normal Superior para o atendimento dessa demanda existente, iniciando o ano escolar em 2003, com atendimento na Unidade de Amambai/MS e previsão de formatura em 2006: a primeira foi que entre os Guarani e Kaiowá dos municípios de Amambai, Paranhos, Tacuru e Coronel Sapucaia, essas demandas já perfaziam, no ano de 2002, um número significativo de professores indígenas habilitados em Magistério de nível médio ou portadores de diploma de Ensino Médio que já atuavam em escolas das aldeias; a segunda foi o artigo 6º da Resolução CNE/CEB, nº03 de 10 de novembro de 1999, que determinava que a formação dos professores das escolas indígenas fosse específica; e, por fim, a terceira foi a orientação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que especificava que esta formação deveria ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, portanto em nível superior, devendo ser feita no âmbito das universidades.

Com esse entendimento, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ofertou, no município de Amambai no ano de 2003, o Curso de Graduação Normal Superior Indígena: Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescido com proposta de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas. Dessa forma, o curso garantia a especificidade por meio de: corpo discente específico de professores indígenas selecionados por um vestibular em que só concorreram professores indígenas; corpo docente específico aproveitando-se docentes que desenvolvem pesquisas com temas relacionados às comunidades indígenas e docentes com sensibilidade para trabalharem a especificidade indígena; elaboração dos TEPs (Trabalho de Elaboração Própria) relacionados ao contexto profissional dos professores da educação escolar indígena; carga horária de 360 horas para as disciplinas específicas com foco na etnia: Antropologia

Indígena; Lingüística Indígena; História Indígena; História da Educação Escolar Indígena; Pedagogia Indígena; Ensino de Língua Indígena da Etnia e Trabalho de Conclusão de Curso relacionado à elaboração do Projeto Pedagógico da Escola Indígena.

Mesmo não sendo um projeto especial como prevê o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01, a oferta do Curso Normal Superior Indígena pela UEMS caracterizou-se como um curso regular da instituição, obtendo amparo legal em nível nacional. A importância disso se relaciona ao fato de que os professores indígenas, como cidadãos brasileiros, poderão atuar em qualquer escola pertencente aos sistemas municipal e estadual de ensino, além da docência na escola indígena, sem discriminação para atuar profissionalmente.

A UEMS, em cumprimento ao seu papel social de democratização do acesso à universidade em nosso Estado, disponibilizou este acesso aos professores indígenas, ofertando-lhes os mesmos conhecimentos científicos que são dados aos professores não índios, acrescidos dos conhecimentos específicos do contexto da educação escolar indígena, instrumentalizando-os para análise e reflexão de questões complexas que envolvem o processo de escolarização das crianças indígenas.

Com o oferecimento deste curso, a Universidade acreditou no início de um trabalho que contribuiria para melhorar a realidade didático-pedagógica da educação escolar indígena sul-mato-grossense, democratizando o acesso ao conhecimento.

Acreditou-se ainda que, com a adoção dessa política educacional – implantação do Curso Normal Superior com essa especificidade – pudessem contribuir com a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, garantindo sua inclusão no universo dos programas educacionais que buscam satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme preconiza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A concepção do Curso pela UEMS

Torna-se imprescindível destacarmos, na tabela abaixo, os atos legais referente ao Curso Normal Superior Indígena, para posteriormente retratarmos a concepção deste.

<i>Ato Legal</i>	<i>Assunto</i>
Resolução CEPE-UEMS nº 332, de 19/12/02	Dispõe sobre a criação e o funcionamento do Curso Normal Superior Indígena na Unidade de Amambai/MS
Resolução CEPE-UEMS nº 344, de	Dispõe sobre a homologação com alterações da Resolução

25/03/2003	CEPE-UEMS nº 332, de 19/12/02, alterando
Deliberação CEE/MS nº 7761, de 22/12/04.	Dispõe sobre o reconhecimento do Curso Normal Superior Indígena por um prazo de 05 anos, a partir de 01/01/05.
Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 053, de 06/02/04	Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado
Resolução CEPE-UEMS nº 445, de 24/09/04,	Dispõe sobre a homologação com alterações da Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 053, de 06/02/04

Quanto à oferta do Curso de Graduação “Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul _UEMS, pautou-se em uma educação não reducionista, tomando cuidado para, ao valorizar o conhecimento local, não aprisionar o aluno a esse mundo, conforme diz Varela, 1995:

...podem desse modo encerrar os filhos das classes desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos.

Torna-se consensual entre os que trabalham com a Educação Escolar Indígenas, que os profissionais que atuam nessa instância educacional devem ser autóctones, pois somente desta forma as sociedades indígenas terão uma educação realmente específica, diferenciada, intercultural e bi(multi)língue. Para a Instituição de Ensino Superior, a conceituação do que seja uma escola indígena diferenciada é ainda alvo de discussões e debates entre estudiosos e as próprias comunidades indígenas, dada a diversidade de situações de interculturalidade dessas comunidades.

No entanto, vale ressaltar que segundo Ruth Monserrat (1999), estudiosa em questões indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ex-representante da Universidade no Comitê da Educação Escolar Indígena/MEC.

Existe uma diferença fundamental entre diferenciado e específico no trato da escola indígena. Específico seria o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto a diferenciado, seria a autonomia que cada escola, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da cultura universal.

Tendo como base o Parecer CEB, nº 14/99, documento este que afirma que a formação do professor indígena deve se dar, em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte dos educadores indígenas não são detentores do ensino fundamental, e tendo em vista que esta não era situação da demanda existente no estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, toma para si a responsabilidade em oferecer formação em nível superior a esses professores, balizando-se nas principais normatizações, conforme veremos a seguir.

A Instituição de Ensino Superior considerou com bastante propriedade o que o Parecer CEB nº 14/99 preconiza, quando relata que a formação do professor-índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as “Escolas Indígenas”;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sócio-linguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente;
- capacitação linguística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico de língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de estudos de cunho linguístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:
 - realizar levantamento da literatura indígena tradicional e atual;
 - realizar levantamentos étnico-científicos;
 - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - realizar levantamento sócio-geográfico de sua comunidade.

É notória, na concepção do curso, a existência da prerrogativa da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, onde em seu artigo 6º diz: “que a formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Com base no artigo 7º da Resolução CEB nº 3, que menciona

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à composição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e

programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os responsáveis pela elaboração do Projeto do Curso observam: para que se garanta o que preconiza o artigo acima citado, faz-se necessária uma formação que leve esse professor a ser reflexivo e pesquisador, que se lhe proporcione uma sólida formação acadêmica, permitindo-lhe, como integrante de sua própria cultura, exercer esse papel.

Podemos nos referir neste sentido, ao que ficou firmado no II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização Magalhães (1992):

Na verdade, qualquer modelo de formação de professores em ação em que teoria e prática estejam dissociadas não oferece ao professor uma experiência emancipatória uma vez que não lhe possibilita o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual relacione a discussão teórica (conhecimento declarativo) a sua ação em sala de aula (conhecimentos procedural e metacognitivo). Dessa forma, a ênfase na teoria dissociada da reflexão sobre a prática dificulta para o professor a transferência do conhecimento novo para informar as experiências que efetivamente são criadas nas aulas e a compreensão das tarefas (processo cognitivos – Doylo, 1987) que estão acontecendo durante as sessões instrucionais. Por outro lado a ênfase na prática dissociada da teoria deixa o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre a ação e/ou durante sua ação. (SCHON, 1985). [...] “Em outras palavras, como assistir o professor a se transformar em pesquisador e questionador (reflexivo) de sua própria ação e em construtor de conhecimento em lugar de aplicador?”

Segundo definição de professores e lideranças guarani e kaiowá, em encontro realizado no ano de 1991 e registrado por Rossato (1996, p.11), a escola indígena deve ter as seguintes características:

Queremos uma escola própria do índio...dirigida por nós mesmos,...com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua...A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o ÑandeReko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

Nesta direção, e no caso da educação escolar indígena, necessário se faz levar o professor a olhar para seu contexto cultural e buscar caminhos para uma educação

transformadora sem que isso sacrifique a identidade étnica de seu povo, tendo para isso que muni-lo de teoria que o apresente às discussões necessárias para o desempenho desse papel.

Fundamentos no princípio da interculturalidade, proposto no documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena são vitais na proposta de um curso específico de formação de professores indígenas, à medida que as sociedades indígenas, notadamente, no Estado de Mato Grosso do Sul encontravam-se numa fase de desenvolvimento e interculturalidade. Faz-se necessário o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, paralelamente aos conhecimentos próprios, para que todos possam manter suas identidades étnicas, sem ficar à margem da história.

Frente a essas leituras e conceitos, chegam à conclusão de que a escola é a instituição que faz a ponte entre as duas culturas, locus de construção de um rumo firmado na própria identidade étnica, por meio da qual uma dinâmica correta propiciaria a construção da escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Além dessas fontes, os responsáveis pela elaboração do Projeto do Curso, pautam-se nas discussões da Conferência Ameríndia de Educação e no I Congresso de Professores Indígenas do Brasil em Cuiabá, onde Meliá, 1997, proferiu as seguintes palavras: “a escola tem que ter um caráter bicultural, pois ela é uma ponte entre as duas culturas, mas não uma ponte que se atravessa e não se volta mais, e sim uma ponte em que se passa de um lado para outro.”

Reportaram-se ainda, ao RCNEI (1998, p.58)

Em seus relatos muitos professores ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de “sua cultura e sua tradição”, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias.

Por estas razões, na construção do Projeto do Curso Normal Superior Indígena, ficou assegurado esse cruzamento de “dados” interculturais que permitiria ao professor indígena ser agente cultural dessa transformação necessária e saudável; para isso a oferta do referido Curso foi organizada de forma a permitir aos professores indígenas a discussão de questões teóricas em educação, aliadas a espaços curriculares que permitiriam a discussão de questões étnicas, intraculturais, resgatando-se conhecimento étnicos e sistematizando-os, por meio de um processo reflexivo.

Na elaboração deste Projeto, nota-se que não quiseram “pedagogizar” o multiculturalismo, mas de construir um saber intercultural. A discussão do que seja a escola diferenciada, foi posta como o objeto de maior pesquisa e reflexão durante todo o curso.

Moacir Gadotti, em apresentação da obra de McLaren, caracteriza a educação multicultural necessária diante no contexto de globalizações dos dias atuais. Conforme o autor, “a *educação multicultural e intercultural* procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc., de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes”. Gadotti destaca ainda, a relevância da educação multicultural: as crianças que não aprenderem a estudar outras culturas, perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O *pluralismo*, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro.

Assegurou na elaboração do Projeto do Curso o princípio da interculturalidade, que aponta para a construção de uma escola de caráter universal, mas que considera os processos próprios de aprendizagem e o ensino da língua indígena (quando for a língua materna das crianças), porque naturalizam o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e disponibilizados socialmente pela escola através dos conteúdos curriculares, como também naturalizam a própria sistematização dos conhecimentos étnicos, pautando-se, assim, pelo respeito à diversidade cultural.

Pautaram-se também na distinção entre os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena feita por NINCÃO (2003):

Educação Indígena é intra-social e acontece no contexto social em que se vive dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado. Por outro lado, a **Educação Escolar Indígena** é uma forma sistemática e específica de implementar a escola entre as comunidades indígenas de tal forma que a partir das formas de construção do conhecimento propriamente indígena possa ter acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares que por sua vez pressupõe o uso da escrita e articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sócio-cultural indígena. Não é uma questão nem de adaptação por parte dos indígenas aos conhecimentos da sociedade não indígena e nem de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sócio-cultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural.

Neste mesmo contexto, observamos a constatação da citação do RCNEI (1998, p.24), que afirma:

[...] a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e dos conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.

Sendo assim, concluíram que a discussão do que seja a escola diferenciada passa por uma construção dialética que somente atores desse processo, professores índios, munidos de teorias e conhecimentos universais e étnicos podem, no contexto de suas especificidades culturais, fazer sua análise e seleção.

Dessa forma, não há como negar, hoje, o consenso de que o isolamento sócio-cultural das populações indígenas é idéia totalmente ultrapassada, principalmente, considerando-se que a indianidade (Maher, 1998, p.116 e 117), não se anula diante das relações dos índios com os não-índios e suas formas próprias de vida e, conseqüentemente, que a presença da escola nas aldeias não é mais uma ameaça, mas um instrumento de defesa das comunidades indígenas e de construção do saber intercultural.

A capacidade de análise crítica deveria ser o fator fundamental em sua postura profissional, levando-o não só a exercer sua cidadania indígena, compreendendo sua complexidade, como também a constituir-se no agente transformador e no interlocutor do processo de implementação da escola indígena diferenciada.

Vários foram os autores que deram suporte teórico para a construção deste Projeto, tais como: Meliá, 1973, 1989; Emiri & Montserrat, 1989; Tommazzino, 1993; Cavalcanti & Maher, 1993; Taukane, 1996; D'Angelis & Veiga, 1997; Mindlin, 1993; Silva, 1997. Relatam que a escola nas comunidades indígenas era entendida tradicionalmente como instrumento de assimilação do índio à sociedade nacional, sendo assim promotora do apagamento cultural na medida em que se colocava como instrumento civilizatório. Porém, no atual contexto de interculturalidade, a escola tem sido assumida pelos índios como uma instituição importante, na medida em que permite o acesso do índio aos códigos e conhecimentos da sociedade nacional com a qual têm que conviver no momento atual. Esse acesso é elemento fundamental na compreensão de suas próprias culturas e na manutenção de suas identidades étnicas.

Já Leal Ferreira (1992), contesta a idéia de submissão dos índios ao processo escolar, afirmando que estas sociedades reinterpretem a situação de contato a partir de sua própria cosmologia.

Nesse processo, o que chamou a atenção dos elaboradores do Projeto do Curso, foi o contexto de tensão em que atuam os professores indígenas, pressionados de um lado pelas

demandas de suas comunidades, que veem na escola a esperança de melhores dias para seus filhos, e de outro, pelas demandas surgidas a partir das novas diretrizes para a educação escolar indígena, ainda não clara em sua melhor forma de execução.

Foram contemplados também na elaboração do projeto do Curso, quatro aspectos a serem desenvolvidos na formação de professores indígenas, conforme o estabelecido no RCNEI (1998, p.80), sendo:

1. A reflexão sobre a prática;
2. A preparação para o estudo independente;
3. A preparação do professor-pesquisador;
4. A produção de materiais didáticos pedagógicos.

Esses aspectos foram previstos no Curso, que prevê o “trabalho de elaboração própria” onde o professor-aluno desenvolveria trabalhos de pesquisas com o acompanhamento de professores-orientadores e com o apoio de Metodologias de Ensino a Distância, indo ao encontro do RCNEI (1998:83) que aponta para a necessidade do curso de formação de professores indígenas realizar parte de sua formação por intermédio do ensino à distância, propondo a criação de uma disciplina para suprir esse ensino: o “estudo dirigido”, mostrando que essa disciplina seria básica para a orientação.

Tendo em vista o primeiro aspecto citado para a formação de professores indígenas, Alarcão(1996), em seu texto “Ser Professor Reflexivo”, pontua alguns questionamentos, tais como: *É tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para quê ser-se reflexivo?*

Quanto ao primeiro questionamento, a autora argumenta que pode ocorrer em dois níveis: o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não passam disso, e o nível da resposta espontânea e o nível da resposta refletida. Na resposta espontânea destaca-se o fator moda ou atualidade, expressões que soam bonito, mas que não passam disso. Para Alarcão, a reflexão deve existir sim, mas como algo verdadeiro e concreto. Assim, refletir sobre o que se diz afigura-se como o mais sensato.

Já no segundo questionamento, a autora pontua que é ter a capacidade de utilizar o pensamento como construtor do sentido, ou seja, diz respeito a uma reflexão que se baseia na vontade, no pensamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

No terceiro questionamento - *Quem deverá ser reflexivo* – a autora pondera que não somente o professor, mas também os alunos devem ser pessoas reflexivas, pois ambos têm um papel ativo na educação.

No quarto questionamento - Para quê ser-se reflexivo -, Alarcão explica que a reflexão, sendo uma dimensão formativa, deve aprofundar o saber do conhecimento e ir além, porque toda prática educativa se traduz no modo de agir do educador.

No que tange à metodologia a ser aplicada durante o Curso, pautou-se na metodologia de oferta do Curso Normal Superior Indígena com apoio de Metodologia de Ensino a Distância, pois esta se ajusta à realidade das escolas indígenas por não necessitar de deslocamento diário, o que sempre tem dificultado o acesso desses professores a cursos regulares. A característica do Curso Normal Superior Indígena em disponibilizar professores orientadores para seus alunos, veio ao encontro da necessidade que esses professores têm de um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento acadêmico individual, assim como vem ao encontro das Diretrizes Gerais para Formação de Professores Indígenas propostas no RCNEI.

Quanto à especificidade da oferta do Curso Normal Superior Indígena, esta foi caracterizada na alocação de um corpo docente específico de professores da UEMS, na oferta de um pólo específico para professores indígenas por etnia, caracterizando um corpo docente e discente específico e também no tratamento específico dos conteúdos curriculares necessários à formação do professor indígena, bem como na constituição de espaços curriculares para o resgate dos conhecimentos étnicos, através da oferta das seguintes disciplinas: Antropologia Indígena, Linguística Indígena, História Indígena, História da Educação Escolar Indígena, Prática de Ensino de Língua Indígena e Pedagogia Indígena, disciplinas que segundo os responsáveis pela elaboração do Projeto do Curso, coroará a discussão do que seja a escola indígena diferenciada.

Acreditaram que frente a todas essas questões, o Curso Normal Superior Indígena, constituir-se-ia no espaço acadêmico ideal para a formação desses professores em nível superior.

Os princípios norteadores do Curso Normal Superior Indígena, defendidos pelos responsáveis na elaboração do Projeto do Curso, foram:

1. Princípio sócio-histórico do conhecimento. Entendendo o conhecimento como um produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói conforme suas necessidades;

2. Princípio da compreensão do multiculturalismo formador da sociedade brasileira. A pluralidade das etnias existentes que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças, apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo ou ignorá-lo;

3. **Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo** enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria/prática;
4. **Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade** entendidas como elementos necessários do caráter vinculado ao conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram;
5. **Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social** o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que se torna necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade;
6. **Princípio da compreensão da sabedoria da prática** – como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados.

Dos objetivos e finalidades do cursos

O Curso de Graduação “Normal Superior Indígena – Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” teve como objetivo geral formar profissionais para o Magistério na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico-pedagógicas e sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão e preparar o professor indígena para atuar profissionalmente nas Escolas Indígenas, significando-as dentro de seu contexto sócio-cultural.

Os objetivos específicos para a formação do professor indígena foram: capacitar o professor indígena para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as “Escolas Indígenas”; capacitar o professor indígena para um ensino bilíngue, subsidiando-o por meio de conhecimento sobre princípios de Metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena; dar fundamentação sócio-lingüística para a compreensão dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente; dar fundamentação lingüística específica para o professor indígena atuar no processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; capacitar o professor indígena para produzir material didático-científico e

capacitar o professor indígena para a condução de estudos de cunho linguístico, antropológico e pedagógico para ser capaz de compreender e encaminhar os problemas próprios de sua realidade sócio-cultural.

As finalidades do curso eram formar um professor indígena que seja capaz de compreender a educação escolar indígena em sua especificidade, buscando na interculturalidade a construção de uma escola que responda aos anseios de sua comunidade étnica, que valorize sua identidade sócio-cultural e lingüística e garanta a especificidade pedagógica e educacional da escola indígena.

A capacidade da análise crítica deverá ser fator fundamental em sua postura profissional, levando-o não só a exercer sua cidadania indígena, compreendendo sua complexidade, como também a constituir-se no agente transformador e no interlocutor do processo de implementação da escola indígena diferenciada.

Do perfil dos egressos

Considerando o que preconiza a Resolução CEB nº 03/99, bem como que o curso se caracteriza pela relação teoria/prática relativa ao processo educativo, com base no princípio de interculturalidad, o egresso deverá ter suporte teórico e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, ressignificar, pesquisar e redefinir a sua prática pedagógica no contexto da educação escolar indígena.

Ficou posto ainda que a Resolução CEB nº 03/99 foi a normatização principal para nortear elaboração de projetos destinados à formação de professores indígenas, garantindo o exercício do magistério indígena, prioritariamente, ao professor oriundo da sua respectiva etnia. Nesse sentido, duas questões mereceram destaque: a fundamentação teórica que embasa a ação pedagógica desses professores, e a formação de sua identidade profissional. Para Cavalcanti & Maher (in Seky, 1993, p.219), a presença do professor índio como garantia do controle do processo educacional indígena é, na maioria das vezes, apenas aparente, já que: ...quem é que decide o quê, quando, como e onde ensinar? Geralmente são os brancos: os agentes das Secretarias de Educação e da FUNAI nas escolas oficiais, e os diferentes tipos de assessores e técnicos responsáveis pelos cursos de formação de professores nas escolas alternativas.

Legislação Municipal: avanços e desafios

No que se refere às normas legais do município de Amambai, em 2003, o Poder Executivo, através do Decreto nº 246/03 criou a categoria de “escola indígena” no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino, em atendimento às reivindicações da comunidade indígena.

O artigo 3º do referido Decreto diz:

Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade indígena considerando: I – organização escolar própria; II – suas estruturas sociais; III – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas; IV – suas práticas socioculturais e religiosas; V – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; VI – suas atividades econômicas; VII – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VIII- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada etnia.

Frente a essa normatização, o Conselho Municipal de Educação de Amambai/MS (COMEA), criado em 1999, elabora e aprova a Deliberação nº 28, de 05 de agosto de 2003 que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Amambai e para a oferta da Educação Escolar Indígena. Embora estejam voltadas mais para uma linha pedagógica, em seu artigo 43 diz:

Na elaboração de políticas e na execução de ações inerentes à Educação Escolar Indígena, para as Escolas Indígenas que integram o Sistema Municipal de Ensino, deverá ser ouvida a Comunidade Indígena e viabilizada a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não governamentais, em regime de colaboração.

Assegura ainda em seu artigo 3º, parágrafo único: “A atividade docente somente poderá ser exercida por professores não índios durante o período em que não houver professores indígenas habilitados nas áreas específicas”.

Nota-se a preocupação dos conselheiros quando deliberam sobre uma escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprios, com respeito à legislação vigente, o oferecimento de um ensino intercultural e multilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. E ainda, uma escola indígena que desenvolverá atividades de acordo com sua Proposta Pedagógica compatível com seu Regimento Escolar, formulada gradativamente por escola e povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas, as características próprias das escolas indígenas, os conteúdos curriculares especificamente indígenas, os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e a organização das atividades escolares, independente do ano civil e em períodos com duração diversificada.

Para os conselheiros, a Proposta Pedagógica, instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela Escola Indígena, é documento de existência obrigatória, cuja elaboração é de responsabilidade da comunidade escolar a que pertence o povo indígena, e ainda dá plenos poderes à Escola Indígena aprovar sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar.

Além da criação das escolas municipais do pólo indígena, Mbo'eroiy Guarani/Kaiowá localizada na Aldeia Amambai com extensões na Aldeia Jaguarí, e da escola Mbo'erenda Tupã Nhãdeva localizada na Aldeia Limão Verde, Amambai conta com normas próprias aprovadas em lei que criam a categoria professor indígena com concurso específico, bem como assegura na Lei 1.596/00 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Grupo de Profissionais da Educação, em seus artigos 87 e 88 a formação dos professores indígenas e prioriza o exercício de docência por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

A par dos significativos avanços pautados na legislação, muitos desafios sinalizam na, sua implementação, a implantação de calendário escolar diferenciado, a elaboração do Projeto Pedagógico e Regimento Escolar pela comunidade escolar interna e externa, bem como a gestão democrática da escola indígena.

Considerações finais

Levando em consideração a questão dos direitos, a reflexão sobre identidade das comunidades autóctones e as mudanças que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não-índios, buscamos alinhar nossa pesquisa a partir de diferentes campos do saber – tais como a história, sociologia, antropologia e educação.

Nesse sentido, desvelar a historicidade do Curso de Formação possibilita a discussão das especificidades relacionadas à formação destinada aos educadores indígenas. Assim, a pesquisa vem recuperando dados da formação indígena, o que nos permite compreender as

significações e sentidos que as comunidades dão ao que é ensinado, e quais mudanças se processam – ou não – a partir daí.

Observar e decifrar a realidade da formação nos permite, como educadores, uma intervenção mais segura na formulação de propostas que venham fortalecer os elementos já citados: **garantia de direitos e identidade**. Sem a compreensão destes conceitos, a formação pode tornar-se meramente ritual, fato que pode contribuir para a estagnação, dependência e perda de auto-estima das comunidades.

Como bem já ensina Saviani (1997, p.15), existem teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, e outras que servem como instrumento de discriminação social. Analisar como foi o desenvolvimento do curso de formação da UEMS permite o reconhecimento destas vias, além de avançar na proposição de outras possibilidades que, nem equalizem, nem discriminem, mas contribuam para a transformação.

Ainda há professores leigos ou pertencentes às comunidades não-indígenas que atuam na educação indígena no município de Amambai. O trabalho destes educadores nem sempre corresponde às necessidades ou aos anseios dos educando indígenas, justamente por muitos deles não compreenderem a cultura autóctone. Segundo Rubem Alves, “Na escola, a sala de aula não é um lugar onde se lê porque a escola quer, mas é lugar em que, em função de compreender a própria história vivida ou contada, lê-se para compreender aquilo que o aluno já traz como saber”.

Conhecendo a realidade indígena no município de Amambai/MS, especialmente a escolar, assim como os problemas enfrentados pelo Guarani e Kaiowá em relação à perda significativa do território que gerou confinamento nas aldeias, a presença maciça da mídia, bem como o contato intenso com o não-índio, deduz-se que isso tem influenciado a cultura da comunidade indígena, o que por sua vez se reflete na escola. Por conta disso, acompanhar o processo de duas vias – formação/prática cotidiana nas escolas e a interação com a comunidade – têm colaborado na formulação de políticas públicas que vêm reforçar os laços culturais existentes nas comunidades, impedindo assim a desintegração identitária e antropológica dos povos originários.

Dentro deste contexto de luta conjunta, a educação tem papel fundamental. É por meio dela que as comunidades podem refletir os aspectos acima citados. Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho, ainda que singularizado num determinado curso de um espaço geográfico limitado, pode, em muito, contribuir para esta discussão.

A recuperação histórica das legislações federal e municipal no tocante aos povos indígenas e a análise da proposta de formação de professores indígenas da Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul pode orientar propostas que, refletidas no conjunto da luta autóctone, pode avançar no debate sobre a educação escolar indígena, permitindo que esta esteja cada vez mais integrada à cosmovisão e ao jeito de ser no mundo dos povos originários.

THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL (UEMS) AND ITS PROJECT FOR THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS

Abstract

Brazil, a very large country, comprises a vast ethnic and racial diversity, of which Brazil's indigenous peoples form part. In the state of Mato Grosso do Sul there are nine different ethnicities. Of interest here is that the historical struggles of these peoples resulted in their rights - relating to interculturality, their mother tongue, and other areas - being enshrined in law. Protagonists of their own story, the indigenous peoples of Mato Grosso do Sul took a significant leap forward, achieving not only their legal rights but also ensuring that they were put into practice. In the town of Amambai, there are three Guarani and Kaiowá settlements, with an estimated population of 8,000 Indians. There are two schools, in which 80% of the teachers are Indians who have graduated from specific courses: Ará Verá, offered by the State Department of Education, and the Normal Superior Indígena, provided by the University of the State of Mato Grosso do Sul (UEMS) at its Amambai campus. The aim of this study is to analyze indigenous schooling from three distinct views. First, we look at federal legislation from a historical point of view, from the 1988 federal constitution onwards; second, we analyze the training for Guarani and Kaiowá teachers offered by UEMS through the Normal Superior Indígena course; and third, we consider the present state of indigenous education in the municipality of Amambai.

Keywords: Teacher Training. Indigenous Schooling. Federal Constitution.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer/CEB nº 14**, de 14 de setembro de 1999. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1999.

_____. **Convenção nº 169 da OIT sobre os povos indígenas e tribais**.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Senado, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF, 1998

CANDAU, Vera Maria, (1996). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). São Carlos: Editora da UFSCar.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, (1999). **Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?** Texto apresentado no 12º COLE, UNICAMP.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa, Liber Livro, 2ª ed. 2007.

MELIÁ, Bartolomeu, (2000). **Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade**. Cadernos Cedes, nº 49.

MUNICÍPIO DE AMAMBAI/MS. **Decreto nº 246/03**. Cria a categoria de escola indígena, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Amambai/MS.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 28/03**. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Amambai e para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências. COMEA/MS, 2003

_____. **Lei Municipal nº 1.596/00**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Remuneração do Grupo de Profissionais da Educação do Município de Amambaí-MS, e dá outras providências. Amambaí, Prefeitura, 2000.

_____. **Lei Orgânica do Município de Amambai/MS**.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Pedagógica** – Curso Normal Superior com preparação para atuação profissional em escolas indígenas. UEMS, Dourados/MS, 2002.

Recebido em: fevereiro de 2011

Aprovado em: abril de 2011