

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI

Ilma Maria de Oliveira Silva

ilmasilva@bol.com.br

Universidade Estadual do Maranhão

GT 4: Formação e valorização de
profissionais de educação

1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MARANHÃO

A história e o significado da educação escolar para os povos indígenas do Maranhão estão vinculados às experiências vivenciadas com Organizações Não Governamentais, Missões Religiosas e Fundação Nacional do Índio. Sendo assim, neste capítulo, abordamos a forma como a formação de professores indígenas no Maranhão em nível de Magistério vem se efetivando, a partir da década de 1990, período em que o Estado assume as responsabilidades pela educação escolar indígena. Serão discutidos ainda, os avanços e impasses na implementação da política de formação de professores indígenas, numa perspectiva específica e diferenciada.

A população atual dos povos indígenas, no Estado do Maranhão, soma cerca de 28.000 mil índios. Essa população pertence a nove grupos étnicos diferentes classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi (Tenetehara/ Guajajara, Awá/Guajá e os Ka'apor), o Macro-Jê (Krikati (Krinkati), Ramkokamekrá e Apanieikrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê (Timbira) e Krenyê.

As diferenças e as especificidades entre os povos indígenas se manifestam na forma de organização política, social, cultural, econômica e linguística. Essas peculiaridades é que especificam os valores, crenças, religiosidade e o modo de cada povo manifestar sua cultura e construir sua história. Vale ressaltar que as diferenças entre os povos indígenas do Maranhão não são apenas de ordem sociocultural e linguística, mas de ordem histórica, pois o tempo e a forma de contato desses povos com a sociedade envolvente têm acontecido de maneira diferenciada. Por isso, as experiências e os significados da educação escolar são específicos a cada povo.

Os nove povos indígenas do Estado do Maranhão estão distribuídos em 18 municípios, em 16 áreas indígenas e 280 aldeias, as quais, com exceção de duas aldeias habitadas pelo povo Awá/Guajá, contam atualmente com escolas da rede de ensino do estado.

Os Awá/Guajá foram contatados há 38 anos e suas primeiras experiências com o processo de educação escolar se deram com a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), sendo que nas aldeias Awá e Tiracambú, as escolas continuam sob a coordenação do CIMI. Atualmente, apenas uma aldeia dos Awá/Guajá conta com uma escola da rede estadual de ensino.

Os povos indígenas do Maranhão que sobreviveram as guerras, doenças, massacres, miscigenação forçada e imposição de novos modelos culturais continuam a lutar em defesa de seus direitos e do respeito as suas diferenças e especificidades. No que concerne à educação escolar acreditam ser a escola um espaço

[...] de aprendizagem, autônomo, diferenciado bilíngue e pluricultural, que deve ser conduzida pelos próprios índios, para atender aos interesses e direitos indígenas em suas especificidades frente aos não índios. A escola tem como função preparar os jovens para o futuro, dentro e fora da aldeia. [...](EDILSON KRIKATI)

A partir do depoimento acima observamos que para os indígenas a escola, como espaço de autonomia e valorização de sua cultura, deva ser conduzida pelos próprios índios. Entretanto, após dezesseis anos que o Estado do Maranhão iniciou a formação dos professores indígenas, ainda não foi capaz de elaborar políticas que viesse concretizar o mínimo preescrito na legislação brasileira: formação dos professores indígenas no Magistério Indígena em nível médio. Pois dos 886 professores que atuam nas escolas indígenas no Maranhão, 389 são não índios e 497 são índios, sendo que destes apenas 146 concluíram o Magistério Indígena em nível médio.

1.1 A formação de professores em nível de Magistério Indígena

A política de formação de professores indígenas no Maranhão, como responsabilidade do Estado, tem como marco as determinações do Decreto nº 26 de 1991. Nesse contexto, em 1992 o Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC) deu início às primeiras iniciativas de integração das escolas indígenas à rede de ensino estadual, tendo como pressupostos os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo.

Como consta na Proposta Curricular do Magistério Indígena no Maranhão, o primeiro diagnóstico realizado nas escolas indígenas do Maranhão se refere a dados quantitativos que, embora necessários, não são suficientes para se pensar uma proposta específica a um público diferenciado. Nessa direção, acreditamos que além do quantitativo de escolas e suas respectivas estruturas físicas, aspectos importantes, como organização social e política de cada povo indígena, linguísticos, econômicos, tempo, forma de contato com os não índios, entre outros, seriam mais relevantes para a implantação de uma escola com características específicas de cada povo.

Paredes (1997, p. 188) ao tratar de sua experiência na elaboração de uma proposta curricular para a formação de professores indígenas, chama a atenção para três pontos importantes:

[...] No momento de elaborar uma proposta curricular, surgem alguns questionamentos que posteriormente convertem-se em orientações dessa tarefa: que tipo de alunos queremos formar? Como garantir que esse aluno formado insira-se ativa e positivamente no contexto social? O tipo de aluno formado é o tipo de pessoa que responde às expectativas da sociedade? [...] Uma tentativa de ter em conta esses questionamentos é a **elaboração de levantamento socioeconômico e cultural** do meio para o qual vai ser feita a proposta. Não obstante esta análise, é importante a identificação do **paradigma** que orientará todo o trabalho [...] (Grifo meu).

Diante da complexidade da elaboração de uma proposta curricular específica a um público diferenciado é que o estado do Maranhão, através da SEEDUC, objetivando superar os obstáculos que se apresentavam como entraves a implantação das escolas indígenas e avançar nas discussões acerca da temática, realizou nos anos de 1993 e 1994, reuniões interinstitucionais e seminários com representantes dos municípios, lideranças indígenas e órgãos envolvidos com a temática educacional indígena.

Em 1995 foram realizados dois fóruns específicos – um em Grajaú e outro em Imperatriz - com o objetivo de discutir a situação escolar nas aldeias e arregimentar outros atores, por meio de um esforço compartilhado, organizar estratégias no enfrentamento das necessidades apontadas, tanto pelos levantamentos realizados pela SEEDUC, quanto pelas reivindicações dos próprios índios.

De acordo com a análise dos documentos podemos constatar que as lideranças indígenas participaram das discussões realizadas pela SEEDUC. Em virtude do fato dessas

discussões acontecerem na cidade, a comunidade indígena, especialmente os índios idosos não participaram.

Para os povos indígenas, os idosos precisam ser consultados em qualquer decisão que venha trazer mudanças em suas comunidades, pois como diz Sílvia Krikati: “Os idosos são nossos melhores mestres. É nossa biblioteca viva”. O índio Arão Guajajara complementa essa afirmação ao declarar que “só é possível elaborar uma proposta educacional indígena com a participação dos índios, principalmente dos idosos.” No entanto, a importância que os idosos tem para suas comunidades e, especialmente aos professores indígenas, não foi considerada por ocasião da elaboração da Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena no Maranhão, visto que estes nem sequer participaram do processo.

Destacamos ainda que não houve a participação de representantes indígenas como membros permanentes da equipe dos técnicos da SEEDUC encarregada de pensar e decidir a escola diferente e específica. As representações indígenas se faziam presentes em momentos pontuais, ou seja, não estiveram presentes em todas as decisões.

A formação de professores indígenas, intitulados a princípio de “Cursos de Capacitação,” tiveram início em 1996. De acordo os documentos analisados a formação dos professores indígenas antecedeu tanto a elaboração das diretrizes para a política da educação indígena em âmbito estadual quanto à elaboração da proposta curricular do curso de formação.

As diretrizes para a implantação das escolas indígenas e a proposta de formação de professores foram sendo construídas à medida que os técnicos da SEEDUC iam se apropriando de conteúdos acerca da diversidade sociocultural, através do contato direto com os índios e com outros profissionais que já tinham experiências e vivências com indígenas.

Em 1997 a SEEDUC, em parceria com outros órgãos (FUNAI, DEMEC, UFMA, CIMI) e representantes indígenas, elaborou as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. A partir desse mesmo ano, as escolas indígenas passaram a se integrar formalmente à rede de ensino estadual.

As Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena fazem uma breve apresentação dos povos indígenas que habitam no Maranhão, as condições que se encontravam as escolas nas aldeias e a formação de professores, bem como das diretrizes propriamente ditas, pelas quais as práticas escolares das escolas indígenas do Maranhão devem ser regidas, cuja finalidade é a efetivação de uma escola indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, bem como a implantação no Estado, de uma política de formação e valorização de professores fundamentada nesses princípios.

Nesse sentido, as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena determinam que o processo de formação dos professores tenha, entre outros, os seguintes princípios:

Capacitar os próprios índios no âmbito pedagógico para agir eficazmente num contexto escolar bilíngue, intercultural, específico e diferenciado; Formar os próprios indígenas como pesquisadores e sistematizadores de seu conhecimento, associando o conhecimento universal ao nativo;

Formar professores com domínio da língua materna e prepará-los para a elaboração de material didático específico e diferenciado, confeccionado nas etapas dos cursos de formação e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aldeias;

Capacitar os indígenas como administradores e gestores de seus processos de aprendizagem (MARANHÃO, 1997, p. 21-22),

Diante desses princípios, foi elaborada em 1997 e apresentada oficialmente em 1998, a primeira versão da Proposta Curricular para a Formação de Professores Indígenas, cuja última versão denominada: “Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena”, foi elaborada em 2000 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2002.

A Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena está fundamentada nos documentos oficiais que tratam da educação escolar indígena, no que diz respeito, aos princípios de uma educação específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural. Ressalta-se que na equipe de elaboração não há representantes indígena. Concordamos em que

[...] uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de índios e não índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações diversas (BRASIL, 2002, p. 33).

A Proposta de Formação de Professores Indígenas do Maranhão silencia a participação do índio como autor do processo educativo, uma vez que as decisões são tomadas sem sua presença. Fere também a legislação, uma vez que LDB 9.394 de 1996 preconiza, no Artigo 79, § 1º, que “Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”. O direcionamento conduzido pela SEEDUC, portanto, impediu que o índio se sentisse contemplado em decidir o tipo de escola que deseja para a sua comunidade ou em apresentar resistências diante do processo que está sendo pensado para ele.

Quando questionados sobre o conhecimento das disciplinas que compõem a estrutura da Proposta Curricular do Curso de Formação dos Professores Indígenas, os professores indígenas Krikati deram as seguintes respostas:

Nunca houve uma apresentação dessa proposta para nós; não houve participação dos índios Krikati na montagem dessa proposta. A SEEDUC nunca consultou as bases da escola, que somos nós professores. A proposta já vem pronta de lá. Nós nos sentimos desvalorizados, como se não tivéssemos nem o mínimo de importância como professor indígena (Prof. WAGNER KRIKATI).

O material já chegava todo pronto para ser executado (Prof. PEDRO KRIKATI).

Nós não temos conhecimento da proposta do curso, nem das disciplinas. Não nos dão nenhum documento falando o que será trabalhado. O Estado sempre nos pega de surpresa. Não há participação do índio, nunca participei dessas discussões (Prof. ZE BANDEIRA KRIKATI).

Eu não lembro muito, mas quando estávamos na sala de aula, já vinha tudo pronto. Nunca chegamos a discutir se o que estava pronto servia para nós, professores indígenas. No curso, oferecido pelo Estado não se discutia o que devíamos aprender, eles decidiam por nós, enquanto o CIMI, quando foi elaborar o projeto de formação consultou a comunidade, o que era importante para aprendermos. A comunidade também participava quando aconteciam os encontros na aldeia. (Prof. DOCIO KRIKATI).

Assim, sem a participação de representações indígenas, a elaboração da Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena contou com a participação de representantes do CIMI, FUNAI, UFMA e SEEDUC. Nessa última versão (2000), apresenta-se um diagnóstico da precariedade das escolas indígenas quanto aos aspectos pedagógicos. Em relação à formação dos professores, a proposta apresenta uma análise do cotidiano das práticas pedagógicas. Dentre outras, o diagnóstico detectou na época que “[...] a maioria dos professores não concluiu o ensino fundamental, e os que concluíram o ensino médio estudaram em escolas não indígenas, seguindo o mesmo currículo das escolas oficiais. [...]”. (MARANHÃO, 2000).

A heterogeneidade da escolarização dos professores indígenas ainda é uma realidade no Maranhão. Segundo a Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (2011),

[...] a escolarização dos 240 professores indígenas que fazem parte da segunda turma de formação em Magistério Indígena é bastante heterogênea. Há professores que ainda não concluíram o ensino fundamental, outros que têm o ensino fundamental completo e outros, o ensino médio convencional.

Essa realidade tanto pode proporcionar enriquecimento durante o curso de formação no magistério indígena, quanto complexificar o seu desenvolvimento. O enriquecimento se pode dar através da própria organização do currículo do curso, bem como da maneira como os professores formadores percebem essa realidade e a transformam em oportunidade para organizar suas práticas. No entanto, a realidade pode se transformar em obstáculo quando os formadores não dispõem de aportes teóricos sobre as questões indígenas, de conhecimentos e vivências com os povos indígenas.

De acordo os professores indígenas Krikati que foram alunos da primeira turma do curso de Formação do Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (1996-2002),

[...] a maioria dos professores formadores eram especialistas e tinham conhecimentos sobre as culturas indígenas, especialmente professores do CIMI, CTI, FUNAI e do MEC, entre outros. Mas nem todos os professores formadores tinham vivências com os povos indígenas do Maranhão (Prof. MILTOM KRIKATI, 2011).

Quando fazíamos parte da proposta do CIMI, sim, os professores conheciam nossa realidade e nossos conhecimentos tradicionais. Contextualizavam as aulas, partindo sempre de nossos conhecimentos, como as festas, cantorias, até porque o projeto de formação foi elaborado a partir de consultas com a comunidade, o que era importante para aprendermos. A comunidade também participava quando aconteciam os encontros na aldeia. Agora os professores contratados pelo Estado não tinham conhecimento de nossa realidade, embora a maioria tivessem conhecimentos das questões indígenas. (Prof. SÍLVIA KRIKATI).

Esses depoimentos denotam a importância que os professores cursistas atribuem à vivência com as culturas indígenas, por parte dos professores formadores, para que possa ser vivenciado de fato o princípio da interculturalidade nos cursos de formação de professores indígenas. A falta de vivência, conforme declaram os professores Krikati, significa dizer que alguns dos professores formadores desconhecem o modo de viver, a cultura específica de cada povo o que dificulta o diálogo durante a formação.

A falta de professores formadores especialistas fica mais acentuada na formação da segunda turma do curso de Magistério Indígena. Com o objetivo de investigar se os professores formadores têm conhecimento da cultura dos professores cursistas, questionamos os professores Krikati que estão cursando o Magistério Indígena (segunda turma) e obtivemos as seguintes respostas:

Não. Os professores que dão aula no curso de formação não têm conhecimento da nossa cultura. Eles não se dispõem em vir até a aldeia para conhecer nossa realidade e o jeito que vivemos. Durante essas três etapas, apenas a professora de Didática, que já conhece a nossa realidade, fez uma atividade na aldeia (Prof^ª MARINEUSA KRIKATI).

Alguns professores conhecem nossa realidade, que é o caso da professora Aparecida, que já nos conhece há muito tempo e foi nossa professora no curso. É assim, poucos professores que estão dando aula no curso conhece nosso jeito de viver (Prof. MOZAR KRIKATI).

Essas afirmações são corroboradas pela coordenadora da Educação Indígena da UREI, como o demonstra seu relato:

Na segunda turma do Curso do Magistério Intercultural Indígena, iniciada em 2008 (em curso), ainda há um *deficit* muito grande de profissionais habilitados e especializados na área de Educação Escolar Indígena; portanto, os profissionais que atuam nas etapas do curso são escolhidos conforme sua área de formação/atuação que tenha afinidades com os povos indígenas, com exceção de alunos egressos do Curso de Ciências Sociais e/ou outros cursos, que tenham realizado TCC em comunidades indígenas, como também técnicos do Estado e de outras instituições que realizam trabalho em comunidades indígenas. Todos os escolhidos recebem as orientações básicas de como atuar em sala de aula de cursistas indígenas, de como se portar, respeitando a especificidade e a diferença de cada um.

O depoimento dos professores e da coordenadora nos faz refletir sobre as seguintes questões: Se não há docentes habilitados para trabalhar na formação dos professores indígenas, de que forma essa formação pode ser específica e diferenciada? Como o Estado reage diante dessa situação? Quais as consequências dessa formação na qualidade do ensino oferecido nas comunidades indígenas? Para analisar essas questões, buscaremos analisar a estrutura do curso de Magistério Indígena no Maranhão.

1.1.1 Estrutura e funcionamento do curso de Magistério Indígena no Maranhão

De acordo a Proposta Curricular do Magistério Indígena (2000), o curso de Magistério Indígena no Maranhão está estruturado por etapas presenciais e atividades complementares em etapas não presenciais, contemplando uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em 21 disciplinas obrigatórias e três eletivas (Anexo 1).

As etapas do ensino presencial ocorrem simultaneamente em três municípios Pólos (Imperatriz, Barra do Corda e Santa Inês), nos intervalos das atividades letivas, de forma intensiva, com a presença de professores e cursistas em sala de aula, auxiliados por uma equipe de acompanhamento pedagógico. Cada etapa compreende o mínimo de 80 horas e as turmas são organizadas com base nos aspectos linguísticos e culturais

Cabe destacar que o projeto da SEEDUC referente à primeira turma, a princípio, não incluiu todos os professores indígenas. Nesse contexto, por solicitação dos professores que não foram contemplados, o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) elaborou um projeto de capacitação para professores indígenas cuja implementação se iniciou em janeiro de 1999, com a participação de professores das etnias Tenetehara, Tembé, Krikati, Gavião e Kaapor[...] (MARANHÃO, 2000, p. 9).

Os professores cursistas que faziam parte do projeto organizado pelo CIMI foram integrados ao projeto de formação da SEEDUC, em virtude do fato de essa entidade não poder expedir os certificados de conclusão de curso. O número de professores cursistas que inicialmente era apenas 75 foi acrescido para 146, dentre os quais, ao término do curso, 138 apresentaram monografia como trabalho de conclusão de curso.

As atividades complementares nas etapas não presenciais, não menos importantes que as etapas presenciais, são atividades realizadas “em um período entre uma etapa presencial e outra e obedece a um cronograma de atividades para o atendimento das necessidades específicas dos professores cursistas” (MARANHÃO, 2000, p. 26). Além de atender às necessidades específicas de cada professor indígena, essas atividades por serem realizadas nas aldeias, proporcionam autonomia aos professores, pois são nelas, segundo a Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena (2000), que os professores devem desenvolver atividades de pesquisa, leitura, registros, envolvimento da comunidade nas atividades pedagógicas e elaborar material didático específico com o apoio da equipe de acompanhamento pedagógico.

Diante da importância dessas atividades procuramos analisar como os professores Krikati, tanto os que já concluíram o Magistério Indígena quanto os que estão cursando, vivenciam a pesquisa em suas práticas pedagógicas. Os professores relataram que:

Ainda não trabalho com a pesquisa, mas peço às crianças para conversarem com os idosos sobre a nossa cultura (Prof^a MARINEUSA KRIKATI).

Eu gosto mais de trazer os mais velhos para sala de aula, eles contam a história do nosso povo. Depois peço aos alunos que escrevam o que entenderam. Os idosos se sentem importantes e felizes, eles falam assim: Nunca alguém me chamou pra eu participar da aula (Prof^aMIRACEMA KRIKATI).

Eu nunca mandei os alunos pesquisarem sobre sementes. Procuo pesquisar sobre a cultura. As festas, histórias... Agora, na escrita, eu nunca trabalhei, porque os alunos não escrevem bem, mas na oralidade eu gosto de fazer (Prof. MOZAR KRIKATI).

Eu pesquiso sobre as plantas e ervas medicinal. Senti essa necessidade quando estive doente. Os idosos não me deram medicamento de farmácia, só medicamentos naturais, remédios do nosso povo. Ai eu disse: quando eu puder vou buscar essas pessoas, conhecer as plantas. Eu quero catalogar cada uma dessas plantas e fazer um registro para o nosso povo. Quando eu pude, encontrei dificuldades. Os idosos não querem falar para a sociedade, mesmo que seja do povo Krikati. O conhecimento passa de família para família. Então, só na sala de aula eu estou conseguindo explorar isso. Passo uma atividade para os alunos pesquisarem com seus pais, avós e esses conhecimentos retornam à sala de aula, eu anoto e estou catalogando. Vou apresentar essa pesquisa na UFG (Prof^a SILVIA KRIKATI).

Percebe-se pelos depoimentos acima, que a pesquisa como uma oportunidade de aprendizagem mais autônoma, tanto para o professor quanto para o aluno, ainda não faz parte da prática da maioria dos professores. Embora os professores destaquem em seus depoimentos elementos importantes que caracterizam a pesquisa em seu fazer pedagógico, tais como: os idosos da comunidade como fonte de informação, a cultura como temática central da pesquisa, a memória oral como instrumento de apropriação da cultura, apenas uma professora afirma que a pesquisa em sua prática tem como objetivo conhecer, documentar e difundir, como forma de valorizar os saberes tradicionais e como oportunidade de repassar esses conhecimentos as novas gerações e socializá-los com outras culturas.

Outras atividades poderiam ser desenvolvidas nas etapas não presenciais, tais como: leituras relacionadas ao conhecimento universal, estudos de pesquisas realizadas por estudiosos, antropólogos e historiadores, entre outros, na área indígena, que acompanhadas pela equipe do programa de formação, os resultados das atividades poderiam se transformar em materiais didáticos para as escolas e em novas atividades formativas para os professores.

Quanto aos materiais didáticos específicos foram produzidos pelos professores cursistas da primeira turma (1996 a 2002) ao longo do curso: oito livros, entre estes o Livro “Geografia da Aldeia Krikati”. Outros materiais como textos, ilustrações foram organizados em uma coleção de 16 volumes, editados e publicados em 2010 pela SEEDUC com apoio do MEC. Esses materiais segundo a Coordenadora de Educação Indígena da UREI após uma década de conclusão do curso da primeira turma, ainda não se encontram em parte das escolas indígenas sob a responsabilidade da Unidade Regional de Educação de Imperatriz pela falta de veículos para transportá-los as aldeias.

Questionados sobre os materiais didáticos que utilizam para preparar suas aulas, a maioria dos professores Krikati responderam que na falta de materiais específicos procura utilizar os recursos naturais existentes na aldeia e às vezes os livros didáticos do não índio. Já para professora Sílvia Krikati, o material que mais utiliza para organizar suas aulas é “a história do meu povo a partir dos meus conhecimentos e a pesquisa”. Para o professor de Língua Indígena, Mozar Krikati “[...] preparo minhas aulas a partir do meu pensar. Se tivéssemos um livro escrito na nossa língua seria mais fácil, tanto para o professor quanto para o aluno”. O professor Mozar, cursista da segunda turma, relata que o curso de Magistério

Indígena (segunda turma) não proporciona a elaboração de materiais didáticos, de pesquisas e não há acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores nas aldeias.

Corroborando com essa afirmativa, a professora Marineusa Krikati, também cursista da segunda turma do curso de formação do Magistério Indígena, ressalta que não existe trabalho voltado ao acompanhamento pedagógico nas aldeias pela Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), como afirma em seu depoimento:

[...] o Estado não acompanha os trabalhos que vem sendo desenvolvidos na aldeia, nem há orientação por parte do Estado sobre planejamento, avaliação, recursos... Contamos com os professores de uma Faculdade particular para orientar nossos planejamentos e com a comunidade para nos ajudar, principalmente com a língua materna escrita. Temos os professores mais experientes como referência, trocamos ideias e eles vão ajudando os professores que ainda não concluíram o curso. Aprendemos juntos.

Além das atividades já citadas, outras de igual importância complementam segundo a Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas (2000) a formação dos professores: a elaboração e o desenvolvimento de projetos de monografia e estágios supervisionados. Os projetos monográficos devem ser orientados desde o início da formação com o objetivo de que as temáticas se originem de conteúdos trabalhados nas etapas de ensino presencial.

O estágio supervisionado propõe-se fazer a articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado “ocorrerá como instrumento de observação da prática do professor cursista na sua escola, tendo como parâmetro os conteúdos e atividades desenvolvidas nas etapas presenciais” (MARANHÃO, 2000, p. 27). As atividades de estágio deverão ser acompanhadas pela equipe pedagógica do projeto, cujo objetivo é contribuir com o processo de reflexão dos professores indígenas sobre suas próprias práticas, assim como para a autonomia enquanto pesquisadores das suas e de outras culturas.

Para a Coordenadora de Educação Indígena da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, o Estado do Maranhão não proporciona condições aos técnicos da SEEDUC para a realização do acompanhamento pedagógico, pois considerando a realidade das escolas indígenas do polo de Imperatriz, declara ser:

[...] humanamente impossível apenas três técnicos darem o suporte pedagógico a 253 professores indígenas que trabalham em 76 escolas indígenas que pertencem à Unidade Regional de Imperatriz. Além dos recursos humanos, o recurso financeiro é outro entrave, pois a UREI não dispõe de transporte e motorista para fazer o deslocamento dos técnicos até as aldeias. Quando acontecem visitas às escolas indígenas, são ações da Supervisão Escolar Indígena de no máximo 15 dias e às vezes visitamos três escolas por dia, ou para a realização do Censo Escolar.

Apesar de previsto na Proposta Curricular o acompanhamento do curso de formação que deveria ser uma atividade complementar contínua, durante e após a formação dos professores, depara-se com entraves burocráticos, financeiros e administrativos que impedem, em parte, que a formação dos professores indígenas atenda aos princípios em que está fundamentada. Podemos afirmar que a integração das escolas indígenas à rede de ensino do estado, por si só, não garante a qualidade da educação que está sendo oferecida nas aldeias.

Em relação à organização das disciplinas, a Proposta Curricular segue as orientações dos documentos legais. A matriz curricular é composta das disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada. Vale ressaltar que, embora parte das disciplinas se apresente como algo novo ou desconhecido para os indígenas, todos os ementários (Anexo 2) contemplam as especificidades indígenas. Estes, durante o processo de formação da etapa presencial devem ser problematizados e contextualizados partindo sempre da realidade de cada povo, de seus

saberes e cultura própria. Para que isso aconteça, a Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas (2000, p. 25) determina que:

O curso de Magistério indígena terá como corpo docente uma equipe composta por profissionais formados nas diversas áreas de conhecimento e com experiência em trabalhos relativos à questão indígena, ou que sejam possuidores de notório saber nas línguas e/ou culturas das diversas etnias.

Cabe ao Estado, através da SEEDUC, formar um quadro de professores formadores que preencham esses requisitos e traduzam as garantias legais e reivindicações indígenas em práticas pedagógicas adequadas às especificidades de cada povo indígena.

Assim, as disciplinas do núcleo comum se tornam importantes tanto quanto as disciplinas específicas, pois são conhecimentos que trabalhados de forma contextualizada permitem que os professores indígenas compreendam a sociedade envolvente e tenham acesso à cultura universal. Paredes (1997, p. 185), afirma que:

A decisão de inserir-se não determina a integração numa outra realidade com a perda da própria cultura: é uma inserção para estar mais em dia com o desenvolvimento, sem permanecer ilhas. A perda cultural não virá da simples escolarização, mas virá como resultado das práticas de escolarização acríticas, apolíticas e que não partam do reconhecimento, reflexão e valorização da própria cultura.

Pelo exposto se entendem que os professores formadores deverão ter em suas práticas, como fio condutor, os saberes tradicionais dos professores indígenas cursistas. Conhecer a língua, as tradições, as crenças, a organização sociocultural, econômica, política de cada povo indígena são critérios fundamentais para a seleção dos professores formadores e, conseqüentemente, para a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, conclui-se que a falta de compromisso e de decisão política por parte dos responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Estado do Maranhão tem inviabilizado processos sistemáticos de formação de professores articulados com a realidade indígena.

O Estado do Maranhão precisa repensar a política educacional para os povos indígenas, assumir o compromisso da formação de professor indígena específica, sistemática e articulada com as diferentes realidades indígenas, pois não basta integrar as escolas indígenas na rede oficial de ensino do Estado. É preciso cuidar da formação dos professores indígenas como um dos princípios fundamentais para a efetivação de uma educação realmente intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada nas escolas dos diferentes povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL . **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto261991. Acesso em: 9 fev. 2011

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998.

BRZEZINSKI, Iria (org. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997

MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. **Proposta Curricular do curso de Magistério Indígena**. São Luís - MA, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a política estadual de educação escolar indígena**. São Luís: SEEDUC, 1997.

PAREDES. José Bolívar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: A experiência de educação escolar na área indígena Krikati.

In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Urucum Jenipapo e Giz**. A educação escolar indígena em debate. Cuiabá: 1997.

