

Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi¹, Luzane Moraes Bernardi²

Resumo:

Este texto apresenta resultados de pesquisa sobre a formação do professor indígena, elementos acerca das expectativas dos acadêmicos de um curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena e seus olhares sobre a educação escolar indígena. Trazemos para o debate os conflitos e as tensões resultantes da condição de fronteira em que vivem esses acadêmicos da etnia Kaingang, que buscam a preservação de sua referência identitária, ao mesmo tempo em que estabelecem o diálogo com as inovações da contemporaneidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve a análise realizada à luz dos pressupostos da Educação Matemática Crítica, a partir de categorias emergentes assim organizadas: a importância atribuída ao conhecimento; os significados construídos na escola e para a escola; contingências, perspectivas e o olhar para o futuro. O estudo realizado nos autoriza inferir que as ações propostas no curso mobilizam os acadêmicos para possibilidades de pensar a educação indígena em uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: condição de fronteira; formação do professor; educação escolar indígena.

1 Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

2 Graduada em Matemática pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Indigenous education: the teacher's formation in a perspective emancipatory

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, Luzane Moraes Bernardi

Abstract:

This paper presents results on expectations of the Indigenous Intercultural Graduation scholars and their perception about indigenous school education. We bring to the debate the conflicts and tensions arising from the boundary condition in which these students live: the Kaingang ethnicity is seeking to preserve their identity references while establishing dialogue with contemporary innovations. This qualitative research was supported by the assumptions of Critical Mathematics Education. We built such categories: the importance attached to knowledge; the meanings constructed in school and to school; as well as the contingencies, prospects and look to the future. The study allows us to infer that the actions proposed in the course gave students possibilities of thinking about indigenous education in an emancipatory perspective.

Keywords: boundary condition; teacher formation; indigenous school education.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação escolar indígena passou por significativos avanços, pois, além de ter suas escolas reconhecidas e conquistar o direito de ser específica e diferenciada, conquistou também o reconhecimento da importância de se formar os indígenas para o protagonismo em suas escolas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/ Indígena (BRASIL, 1998) – uma escola indígena tem, entre suas características, de ser: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e específica e diferenciada.

A construção dessa escola que os indígenas caracterizam como uma nova escola – a partir do que preconiza a Constituição de 1988 – é uma reivindicação própria na busca por novas formas de estabelecer relações com os diferentes segmentos da sociedade. Para isso, é necessário examinar um conjunto de fatores que representam limites e possibilidades para essas mudanças, entre eles, compreender a categoria de professor indígena, fundamental para o processo educativo nesse cenário.

Neste trabalho, tratamos da formação do professor indígena. Apresentamos alguns elementos acerca das expectativas dos acadêmicos dos cursos de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza, da Unochapecó, e seus olhares sobre a educação escolar indígena, levando em consideração os conflitos e as tensões resultantes da condição de fronteira em que vivem esses acadêmicos da etnia Kaingang, que buscam a preservação de sua referência identitária, ao mesmo tempo em que estabelecem o diálogo com as inovações da contemporaneidade.

2 Os acadêmicos indígenas Kaingang da Unochapecó: uma condição de fronteira

Na primeira década do século XXI, no Brasil, os povos indígenas conformam 305 povos étnica e socioculturalmente diferenciados, que falam 274 línguas distintas, somando 817,9 mil indígenas. A expressão Kaingang aborda grupos indígenas falantes de dialetos de uma mesma língua, filiados ao troco Jê meridional, derivado do Macro-Jê. Os Kaingang, denominação que significa homem, constituem um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil.

De acordo com Silva *et al.* (2009), o termo Kaingang foi introduzido na literatura por Telêmaco Borba, em 1882, querendo referir-se aos não guarani dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com significativa ocupação territorial; eram conhecidos pelo corte de cabelo, denominado coroados, semelhante ao dos padres franciscanos. Na língua nativa, o termo Kaingang pode ser traduzido também como “povo do mato”; apesar da submissão desse povo, da violência de contato com o homem branco e das equivocadas políticas implementadas pelo Estado,

“[...] mantiveram sua identidade étnica. A língua é falada em praticamente todas as TIs³ Kaingang, embora muitos indivíduos não mais a dominem” (NACKE, 2007, p. 34) – conforme consta no censo do IBGE de 2010, na TI Xaçecó, 92,8% de seu povo não falam nem uma língua indígena.

Em Santa Catarina, os Kaingang residem nos municípios de Ipuçu, Entre Rios, Chapecó, Seara, Porto União, Abelardo Luz e Concórdia. A população indígena Kaingang, em sua maioria, localiza-se na Terra Indígena Xaçecó (Ipuçu e Entre Rios), na Terra Indígena Chimbangue (Chapecó), na Terra Indígena Pinhal (Seara), em Toldo Imbu (Abelardo Luz) e na Aldeia Kondá (Chapecó), com uma população de aproximadamente 9.000 pessoas.

Os acadêmicos indígenas da Unoçaçecó pertencem às Terras Indígenas Xaçecó, à Chimbangue e à Aldeia Kondá, do Oeste Catarinense. Esses povos fazem parte da história de nossa região, com sua cultura, seus hábitos, valores, costumes e identidades. Porém, se por séculos viveram com liberdade nesse território, os últimos 200 anos foram marcados por muita luta e dor, mobilizadas por um processo de ocupação pelo homem branco⁴.

O modo de vida tradicional dos Kaingang de nossa região sofreu muitas alterações, devido ao contato com o não índio, passando da sobrevivência da caça, da coleta e da agricultura para a exploração de mão de obra indígena na agricultura e para a venda do artesanato nos centros urbanos próximos das Terras Indígenas, de forma que, na vida desses Kaingang, tradição e contemporaneidade estão lado a lado.

Um cenário de intensas relações sociais e trocas culturais não permite aos indígenas Kaingang viverem como se isso não os afetasse. Existe familiaridade em relação à sociedade de entorno por parte da comunidade, principalmente no acesso a bens e a serviços que lhes permitem desfrutar de uma melhor condição de vida, como o atendimento de médicos, dentistas e hospitais, e mesmo com o uso de medicamentos alopáticos. A comunidade tem também acesso a tecnologias (computador, internet, celular e televisores), fator de grande influência na alteração de seu modo de vida. É importante elencar a busca de trabalho e de formação profissional, geralmente fora da aldeia.

O equilíbrio entre tradição e contemporaneidade é uma questão fundamental para a sobrevivência desse grupo. Como nos descreve Skovsmose, Alro e Valero (2009), as áreas indígenas encontram-se em uma posição de fronteira e, mesmo tentando preservar parte de suas tradições e de seus modos de vida, estão em constantes perigos e ataques, sofrendo alterações no ambiente natural e submetendo-se a vivência entre culturas diferentes. Nesse contexto, a metáfora fronteira designa a diversidade cultural na qual indivíduos negociam acordos a partir das múltiplas opções que a diversidade cultural lhes disponibiliza.

3 TI – Terra Indígena.

4 Homem branco: expressão utilizada pelos indígenas referindo-se a qualquer outra etnia não indígena.

Bernardi, Caldeira e Duarte (2012) nos descrevem como a questão de fronteira pode influenciar os indivíduos:

O caráter mais inovador da noção de fronteira apresentado por Barth liga-se à ideia de que são as tais fronteiras, e não os conteúdos culturais internos, que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. Essa concepção de fronteira rompe com os conceitos (ou pré-conceitos) que estabelecem linhas demarcatórias sólidas entre os indígenas e não indígenas, sendo as fronteiras para as quais precisamos voltar nossa atenção são, principalmente, as sociais. (BERNARDI; CALDEIRA; DUARTE, 2012, p. 7).

Assim, a escola indígena é um campo fértil para esse debate, um espaço onde o povo Kaingang pode reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade majoritária. A importância que a escola possui junto à comunidade ultrapassa o papel de ensinar e de aprender; coloca-se como um órgão aglutinador no qual os processos de ensino e de aprendizagem, juntamente com o fortalecimento da cultura e das práticas Kaingang, realizam as etapas necessárias para o processo socializador.

De acordo com Bernardi (2011), a escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e de alteridades. A Constituição Brasileira de 1988 garante às comunidades indígenas a prática de uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngue, mas a concretização dessa prática passa pelo querer-fazer da escola, da comunidade e das lideranças, e tem no professor seu principal agente mobilizador.

Consideramos, a partir dessa reflexão, que a formação do professor indígena – as possibilidades reais de se tornar um protagonista dessa história – é um elemento fundamental para a construção da escola indígena e para o fortalecimento do grupo étnico.

3 Os caminhos da pesquisa

Para os povos indígenas, quando a educação escolar lhes for apropriada e estiver direcionada para atender suas necessidades, poderá ser um instrumento de fortalecimento da cultura e da identidade indígena e, quem sabe, possibilitar caminhos para a conquista da cidadania, acessando, assim, as características da modernidade, sempre valorizando os processos educacionais próprios.

A escola neste sentido não pode ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. (PIOVEZANA, 2007, p. 102).

A formação do professor, inicial e continuada, perpassa por compreender a realidade em que está inserido, conhecendo sua cultura, seus mitos, suas crenças e instigações, os costumes e hábitos presentes no seu cotidiano/comunidade.

Nesse sentido, podemos destacar a importância de se ter educadores preparados e qualificados para atender tal realidade, que conheçam, que saibam transmitir e explorar esses conhecimentos que cada indivíduo traz. São formas educacionais que não devem ser esquecidas, mas sim adequadas para atender a realidade de cada comunidade.

Cabe ao professor a responsabilidade de disseminar e de contribuir para a construção do conhecimento, fornecendo uma educação qualificada ao educando. Como nos descreve Grupioni (2003) sobre a escola indígena:

Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente. Essa formulação, aparentemente simples, é na verdade reveladora das muitas mudanças que ocorreram no Brasil nos últimos anos, tanto em relação aos processos de educação escolar que chegaram às aldeias indígenas do País quanto em termos de novas práticas e concepções acerca de quem devem (*sic*) ser os professores nessas escolas e de como eles devem ser preparados para tal tarefa. (GRUPIONI, 2003, p. 7).

A Unochapecó, em 2009, iniciou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, desenvolvido na TI Xapecó, com duração de 10 semestres e com o objetivo de atender as comunidades indígenas da região. O curso foi organizado com quatro terminalidades: a) Licenciatura em Pedagogia; b) Licenciatura em Ciências Sociais; c) Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza; d) Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas. Os acadêmicos do curso estavam no 10º período, no primeiro semestre de 2014.

O projeto propõe que a metodologia a ser utilizada pelos professores precisa provocar mudanças e contribuir para a formação de pessoas, sendo sujeito a seus limites de aprendizagem, contribuindo para a independência humana e para a autonomia cognitiva dos estudantes.

A proposta inovadora do curso representa um desafio institucional, tanto por constituir-se uma proposta acadêmica diferenciada quanto por realizá-lo no interior de uma Terra Indígena. São essas especificidades que mobilizam a pesquisa ora apresentada.

Este texto resulta, portanto, de uma investigação que teve como objetivo identificar a influência que o processo educativo proposto pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena teve sobre a formação/modificação das concepções dos acadêmicos indígenas quanto à educação escolar indígena, partindo dos pressupostos de uma educação específica e diferenciada, como anseiam os povos indígenas, e levando em consideração os conflitos e as tensões em que vivem esses acadêmicos que buscam a preservação de sua referência identitária, ao mesmo tempo em que estabelecem o diálogo com as inovações da contemporaneidade.

O foco do trabalho foi o professor indígena que ensina Matemática e Ciências, de forma que envolveu os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza e em Pedagogia, que estão norteados para a formação do professor indígena que venha a atuar em sua comunidade, exercendo a docência na Educação Básica, e cuja missão visa “formar professores para atuarem na Educação Escolar Indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico da etnia, contribuindo para o desenvolvimento cidadão” (UNOCHAPECO, 2012, p. 6).

A pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo de caso, foi desenvolvida com acadêmicos do curso de Pedagogia e do curso de Matemática e Ciências da Natureza, a partir da análise de registros da comunidade, do projeto pedagógico do curso e de atividade de campo (acompanhamento de aulas, análise de produção de textos, aplicação de questionários e entrevistas). A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos da Educação Matemática Crítica, constituída a partir de categorias emergentes, considerando que a educação escolar indígena pode oportunizar às pessoas da comunidade Kaingang imaginar melhorias no seu futuro em relação à situação atual, a partir da fortificação de seus vínculos com sua cultura e com sua história, e não do abandono.

4 Nossa escuta: o que nos dizem os acadêmicos

Apresentamos aqui três categorias organizadas: *i)* a importância atribuída ao conhecimento; *ii)* os significados construídos na escola e para a escola; *iii)* contingências, perspectivas e o olhar para o futuro. As categorias foram constituídas a partir das falas⁵ dos estudantes, descritas em frames nos quais optamos por não identificar os acadêmicos.

i) A importância atribuída ao conhecimento

No processo de formação proposto pela Unochapecó aos acadêmicos, futuros professores são desafiados a refletirem acerca da responsabilidade de contribuir para a apropriação do conhecimento escolar e indígena, possibilitando uma educação específica e diferenciada aos educandos. Todas as atividades propostas no curso buscam contribuir com essa formação, propiciando a integração desses acadêmicos em suas comunidades, fortalecendo suas culturas e etnias.

Podemos perceber que eles estão nessa constante busca, conforme relatam:

“A cada dia, etapa, tenho conseguido obter novos conhecimentos que serão útil para venha a ser uma boa profissional capaz de educar e oferecer uma educação de qualidade baseada na realidade e conhecimentos populares da criança indígena, e por que não dizer da não indígena

5 Mantidas na íntegra.

também basta apenas me preparar e tenho certeza que serei uma boa professora, e acima de tudo preocupada com a educação de qualidade.”

Os indivíduos da comunidade conhecem seus ambientes sociais e culturais, mas, muitas vezes, devido às múltiplas escolhas presentes nos outros mundos, em outros espaços, acabam esquecendo suas heranças e saindo em busca por melhores oportunidades, distanciando-se de seu povo. Sendo assim, o professor precisa mobilizar-se para despertar em seus alunos um olhar de valorização e de fortificação de suas culturas, mostrando-lhes as oportunidades presentes em seu meio.

Mesmo que se depare com mudanças e transformações do cotidiano, diante das diferenças culturais, sociais e políticas, precisa saber diferenciar e contribuir para o desenvolvimento de seu grupo, dentro de sua etnia, não deixando que os traços se apaguem. Como nos descrevem, o curso de graduação está ajudando a fortalecer essa retomada à fortificação da cultura:

“Através do curso construímos o conhecimento que é o instrumento de argumento para não nos deixar enganar pelos espertinhos. Logo este conhecimento será socializado com nossos educandos.”

“Nesses quatro anos aprendi muito, adquiri novos conhecimentos para melhorar minhas atitudes no dia a dia e principalmente na minha área de trabalho.”

Nesse sentido, é importante entendermos a escola indígena como uma instituição que abriga sujeitos que vivenciam as tensões pertinentes às zonas fronteiriças, permitindo-nos entender melhor qual é o seu papel, bem como identificarmos impasses, medos, desejos, anseios e dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano.

“Como professor a gente tem uma visão muito ampla, onde aprendemos a desenvolver um trabalho de qualidade na parte da educação.”

“Desse modo buscando conhecimento para transformar nossa comunidade e também a sociedade envolvente.”

Talvez eles expliquem o conhecimento como a conquista de um espaço “dentro e fora de sua fronteira”, sob a ótica do “detentor”, numa apropriação de poder. O que fica claro de sua perspectiva é que, através do conhecimento, se conseguem mudanças, dentro e fora da Terra Indígena, o que fortalece e discute o papel da educação formal, da escola, por meio da qual é possível o ensino de conteúdos básicos importantes na relação com a sociedade de entorno, além de envolver outras áreas que possam contribuir para o fortalecimento da cultura de seu povo, sendo o professor um dos aportes para esse crescimento.

ii) Os significados construídos na escola e para a escola

A exemplo das diferentes culturas, atualmente, os indígenas de nossa região também passam pelos bancos escolares, espaço este reservado para aprender, reaprender e conhecer cada mundo, até mesmo a própria tradição, que acabou ficando esquecida e desvalorizada, pois muitos se convenceram ou foram obrigados a se iludirem quanto ao fato de que, se mantivessem os padrões tradicionais, não teriam oportunidades e prestígio.

Precisamos considerar que a relação com a escola se construiu historicamente com muitos tensionamentos, e essa tensão continua revelada na escola atual. Segundo Maher (2006), na década de 70, surgiu o modelo Assimilacionista de Submersão, que tinha como objetivo educar o índio, tirá-lo de seu meio e incorporá-lo, assimilá-lo a valores e a comportamentos da sociedade nacional. Graças à ineficiência desse modelo, passa o processo educativo para um modelo Assimilacionista de Transição (MAHER, 2006). Com ele, surge a escola: as crianças permaneciam com suas famílias e passaram a frequentar a escola; eram alfabetizadas na sua língua materna. Depois que a criança era alfabetizada na língua materna, era introduzido o Português; com isso, gradativamente, excluindo-se a língua indígena do currículo escolar. A intenção de alfabetizar as crianças na língua indígena foi apenas com o intuito de facilitar a aprendizagem da língua portuguesa.

Esses foram alguns dos motivos que levaram os povos a se aproximarem tanto da sociedade nacional; hoje, a partir de incentivos e das percepções de uma nova realidade, buscam a valorização de seus povos através de uma escola reconstruída. Podemos também considerar que, hoje, eles sabem das diferenças de uma escola indígena (calendário, professores, língua...) e da não indígena, mas acabam praticando e seguindo as diretrizes da escola do mundo dos brancos. Como verificamos nas descrições abaixo, eles buscam esse resgate:

“A escola que foi imposta a nós indígenas e que temos hoje não é a escola que esperávamos, ela já veio pronta, mas apta a mudanças, e nós, como acadêmicos indígenas e futuros professores, estamos conscientes de que ela precisa ter características de ensino diferenciado e tradicional para as comunidades indígenas [...]. Percebe-se como indispensável a necessidade de se criar uma proposta pedagógica baseada nos processos próprios de aprendizagem dos indígenas, bem como sua maneira de enxergar o mundo.”

“Uma escola que venha ao encontro com a realidade da comunidade que atende suas necessidades e que seja diferenciada. Diferenciado no que se diz a autonomia enquanto o direito do estudo da cultura, costumes, e que busque a interação do conhecimento científico e o conhecimento da cultura.”

Hoje, muitos programas incentivam a formação de professores indígenas e lutam para que esses povos tenham em suas escolas professores indígenas qualificados e conhecedores de sua tradição, sendo uma preocupação dos próprios acadêmicos:

“O grupo de acadêmicos deste curso estão com visão totalmente voltada para o resgate das tradições indígenas, porque aprendemos a valorizar mais nossa cultura e lutar por ela.”

“Educação indígena é desafiadora e, como parte integrante desse processo, nos faz sentir como seres multiplicadores; e que tudo que plantarmos hoje, semearmos amanhã, e somos um povo indígena que quer ser ouvido, respeitado, a nossa cultura valorizada.”

Na nossa região, são muitas as tensões presentes no cotidiano desses indivíduos que foram educados somente para ouvir, sem ter o direito de falar, de expor ideias, de escolher o que melhor lhe convenha. Atualmente, a escola abre, nos seus diversos espaços, formas e oportunidades de interação, de diálogos, de mediação e de construção do conhecimento. Conhecimento este que não se limita, mas que possibilita o sujeito a ampliar suas ideias e informações, a enriquecer seus saberes tradicionais e a fortalecer sua identidade étnica e sua autonomia social. Deparam-se diariamente com desafios que precisam ser superados, seja por parte da escola, seja por disputas políticas que acabam sendo envolvidas na escolha dos professores que atuarão nas escolas da comunidade, além da falta de infraestrutura, de materiais didáticos apropriados e de qualificação continuada.

Hoje, os acadêmicos/professores mostram que querem buscar uma nova escola, uma escola que tenha um novo significado, que esteja a favor de seu povo, uma escola emancipada. Não querem qualquer escola, mas uma escola que seja gerida por seus representantes, que tenha realmente um currículo diferenciado, que seja constituída por professores capacitados e habilitados; que tenham voz e autonomia para decidir seu calendário escolar, assim como para se permitir o acesso aos saberes universais, com valorização e resgate cultural.

Nesse sentido, concordamos com Maher (2009), quando anuncia: “Preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais” (MAHER, 2009, p. 28-29).

Na busca por uma nova escola, os acadêmicos nos descrevem suas perspectivas para essa luta:

“A mudança necessária é de ter mais professores habilitadas nas escolas indígenas. Mais acompanhamento por parte do governo quanto à infraestrutura, materiais, a qualidade do ensino, a capacitação dos profissionais; e quando falo em profissionais quero dizer todos, não apenas professores.”

“Respeito ao calendário específico nas escolas indígenas; profissionais mais capacitados, responsáveis... com compromisso.”

“A ampliação do número de aula de ensino da língua materna, a língua Kaingang.”

Demonstram a compreensão sobre a importância dessa mudança, da constante luta para que isso se torne real; para que não fique apenas no querer conquistar, eles estão buscando, aprofundando e ampliando seus conhecimentos. Há de se considerar ainda que, muitas vezes, não depende apenas deles; essas mudanças são questões de gestão do Estado, que ficam além de suas possibilidades. Porém, nem sempre os indígenas se movimentam, mobilizam-se para a transformação, pois também existe um processo de acomodação e de espera por ações de outros, resgatando uma condição de tutela à qual foram submetidos por muito tempo. A libertação vem quando se conhece o que se busca e quando se tem argumentos para defender e para lutar pelas melhorias almejadas. De alguma forma, a libertação está na sala de aula, onde o professor pode proporcionar ao seu aluno condições de empoderamento.

A formação acadêmica é uma importante conquista para esses professores, os quais propiciarão significativas contribuições para seus povos; com isso, a comunidade se fortalece, valoriza-se e, a cada dia consegue novos objetivos e novas perspectivas de vida. A formação do professor e sua profissionalização permitem que se visualize outros rumos para a educação escolar indígena, reavivando e possibilitando o reconhecimento dos valores desses povos, sentindo-se como um dos responsáveis pela melhoria desse meio educacional em suas comunidades.

Ao lançarmos um olhar para esses acadêmicos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia e em Matemática e Ciências da Natureza, evidenciamos seu crescimento e seu amadurecimento quanto às possibilidades que essa formação lhes dá de melhores condições de vida, melhores posições em suas comunidades, assim como mais conhecimento para buscarem e para lutarem por uma comunidade indígena fortificada e valorizada em seus costumes. Apresentam-se convictos de que, com os conhecimentos construídos, conseguirão lutar para mudar a realidade com que se deparam hoje, que poderão auxiliar na busca por uma escola específica e diferenciada.

“Olha, sempre falo que cresci bastante em relação ao conhecimento; amadureci as minhas ideias e objetivos e hoje posso dizer que estou no caminho certo, quero ser professo para ajudar na luta no resgate da cultura do nosso povo.”

“O curso de Licenciatura veio para contribuir para o meu aperfeiçoamento como professor e também para nos ensinar como inserir conteúdos referente à nossa cultura nas disciplinas trabalhadas na escola sem deixar de ensinar a aprendizagem universal.”

“Tem contribuído muito, pois ele nos desafia a pensar um ensino aprendizado a partir da cultura e busca o conhecimento científico; todo professor precisa estar sempre se aperfeiçoando, buscando novas informações. A Licenciatura Indígena é desafiadora, mas nos faz sentir que podemos ir muito mais além do que queremos.”

O grau de satisfação desses acadêmicos é gratificante em relação a essa formação; sentem-se valorizados e enriquecidos de conhecimentos que lhes propiciam novos olhares para a educação escolar indígena.

No âmbito da Educação Matemática, para o estudante Kaingang, é necessária a posse dos dois tipos de conhecimentos – matemática tradicional do seu povo e matemática escolar – para que possa analisar as relações de poder envolvidas no uso desses conhecimentos na busca de alternativas para solucionar conflitos ou crises emergentes. Trata-se de pensar na educação matemática indígena com o propósito de potencializar o estudante à luz do cenário de sua cultura – seu contexto particular, uma educação matemática para o *empowerment*⁶. (BERNARDI, 2011, p. 149).

Os acadêmicos deparam-se com inúmeras dificuldades, tanto em suas comunidades quanto fora delas; muitas vezes não sabem como lidar com essas situações que são postas diariamente em seu contexto. Existem conflitos e divergências nas próprias escolas e nas comunidades, e muitos professores acabam tendo que sair de suas comunidades para ministrar aula em outras, se quiserem manter essa profissão, sentindo-se prejudicados e encontrando maiores dificuldades em suas aulas, pois passam a conviver com alunos que não pertencem a seus costumes e a suas diretrizes comunitárias. Estabelece-se uma relação de autoritarismo, cabendo a alguns decidirem, e a outros realizarem o que lhes convém. São ações como essas que muitas vezes ficam longe do alcance de alguns membros, os quais acabam aceitando e se submetendo ao que lhes é imposto.

“Contudo, hoje, para nós, enquanto professor indígena, temos a oportunidade de falar sobre tantas dificuldades que passamos com regimes tão brutais; cabe a nós, então, relatar a nossa história e que, apesar de nos considerar pessoas fracas e ingênuas, hoje assumimos papel e cargos de muita importância.”

Essas questões também precisam ser estudadas e levantadas em sala de aula; é preciso envolver os alunos em todos os contextos e desafiar-los a serem os protagonistas da mudança. O ambiente escolar é o local onde o aluno recebe inspiração e onde deve ser instigado pela constante busca, pela investigação do saber e do porquê; com isso o aluno depara-se com situações que precisam ser resolvidas, e será através dos seus conhecimentos e de suas necessidades que conseguirá buscar e encontrar respostas. A investigação possibilita a compreensão de outras áreas do conhecimento, a ver o sentido em realizar algo, a conhecer os diferentes cenários presentes em suas comunidades.

6 Significados da palavra *empowerment*: dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade do sujeito). Em Skovsmose (2001), os tradutores optaram por utilizar a palavra no original e em itálico. Skovsmose também utiliza o termo assim quando apresenta seus trabalhos em português.

iii) Contingências, perspectivas e o olhar para o futuro

É necessário destacar a importância e o papel mediador desses professores nas TI. Segundo Mindlin (2003), os povos indígenas, após terem suas escolas reconhecidas, precisaram combinar dois universos distintos, o seu e o da sociedade nacional, ou seja, outras formas de pensar e de viver; estudar formas educacionais que ajudem a construir a comunidade que almejam, conhecer o seu universo e também o universo do outro povo, ensinando na sua língua nativa, mas também dominando o Português, pois fora da aldeia irão precisar dele.

Vejamos a fala dos acadêmicos:

“Sabemos que não é fácil poder resgatar tudo o que tínhamos, mas o pouco que nós conseguimos em prol de nosso povo ficamos satisfeito, mas não totalmente.”

“Desse modo, buscando conhecimento para transformar nossa comunidade e também a sociedade envolvente.”

“A Licenciatura, ela nos dá suporte para nós poder trabalhar de uma forma diferente com as nossas crianças indígenas. Através deste curso, nós podemos revitalizar nossos costumes e fortalecer nossa identidade cultural num todo.”

Na TI Xapecó, a revitalização da língua materna e da tradição é uma questão fundamental. Como já dito, 92,8% do povo não falam nenhuma língua indígena. Podemos constatar que apenas os mais velhos são bilíngues, e que os jovens recebem esse aprendizado formalmente na escola, sendo a língua Kaingang uma disciplina escolar. De acordo com Bernardi (2011), aprender o Português dos brancos tornou-se, para muitos, uma condição de sobrevivência; e ainda, o contrato cultural estabelecido com o branco ao longo da história funcionou, e ainda funciona, como mecanismo de apagamento da língua indígena.

Ao referenciar a posição de fronteira em que vive uma comunidade indígena, Skovsmose, Alro e Valero (2009) destacam que a motivação para o aprendizado do aluno está vinculada a duas questões: ao *background* e ao *foreground* de cada indivíduo. O *background* está relacionado às raízes culturais e sociopolíticas do indivíduo ou do grupo; já o *foreground* relaciona-se ao entendimento sobre as perspectivas de aprender e de viver que o contexto sociopolítico aparentemente lhe disponibiliza, ou seja, como essas perspectivas/oportunidades futuras são observadas pelo indivíduo. Dentro dessa diretriz, destaca Bernardi:

[...] aos professores, que atuam nos processos educativos propostos ao estudante. É necessário considerar que toda a ação por eles desenvolvida, como formador ou para a sua formação continuada, só é mobilizada e produz significado pelo olhar que esses professores têm lançado ao futuro. (BERNARDI, 2011, p. 205).

Foi possível observar que a formação buscada pelos acadêmicos/professores no curso de graduação tem sustentação nesse olhar para o futuro que os estimula constantemente:

“Estamos preparando nossas crianças para serem alguém na vida futuramente, ser um cacique, um vereador, prefeito, até um governador do estado; nós, povo Kaingang, já teria alguém para assumir como vereador.”

“Com certeza acredito que todas as comunidades indígenas possam ter uma vida digna e que seus direitos merecem ser respeitados pelos governantes deste país.”

Cada ser humano possui suas perspectivas de vida, assim como seus sonhos e planos, mas, muitas vezes, esses desejos acabam sendo interrompidos ou dificultados, por se encontrar em uma condição em que os caminhos se modificam. Para os professores indígenas, é a partir da vontade de transformar o mundo que se mobilizam para lutar por uma educação melhor, por uma vida digna dentro dos costumes e das responsabilidades de cada povo; e o caminho escolhido é a qualificação profissional. Observa-se, aqui, o movimento estabelecido entre *background* e *foreground*, e como as opções feitas por eles têm contribuído para dar significado a essa formação que não se constitui somente com o passado e o presente, mas também com o futuro desejado.

Esses acadêmicos, que já são professores, não deixam de demonstrar a preocupação e a responsabilidade do professor em promover o resgate e a valorização dos elementos da tradição de seu povo, da sua referência identitária nas ações desenvolvidas com seus alunos, que vivenciam a dicotomia que a fronteira apresenta diariamente, entre o tradicional e o contemporâneo; acreditam que, mesmo estando em constantes provações diante dos impasses e das dificuldades encontradas, será através da qualidade de sua formação que conseguirão preparar esses alunos para um futuro melhor, ou seja, buscar adições no *foreground* desses alunos.

Muitos indígenas estão buscando os bancos escolares no intuito de ajudar seu povo, como nos descrevem os acadêmicos:

“Nós precisamos sonhar. Que as futuras gerações que estão para vir consigam lutar e buscar vidas melhores não somente para a minoria, mas sim para a maioria dos povos indígenas.”

“Aprendemos nos impor perante a sociedade indígena como na sociedade não indígena, nos apresentando como cidadãos críticos.”

Percebe-se que o ser professor demonstra confiança em poder mudar o mundo, em transformar a realidade, em contribuir para o desenvolvimento do grupo, sem deixar que sua identidade indígena se apague, sem que os jovens indígenas abandonem a terra em busca de oportunidades no mundo dos brancos.

A exemplo disso, a concepção do ensino médio instituída vem sendo um dos principais contributos para o afastamento dos indígenas de suas comunidades, pois a maioria das escolas segue à risca o modelo urbano de ensino médio, centrado nos conhecimentos do branco, ficando claro para os educandos indígenas que o “ensino fundamental é o lugar onde se ‘estudam as culturas indígenas’ e o ensino médio é o lugar de ‘aprender conhecimentos importantes’.” (LUCIANO, 2006, p. 161), conhecimentos que os levam para o mundo dos brancos, deixando suas raízes. Sendo assim, o ensino médio representa para o jovem indígena “uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não-indígena (cidade, emprego, dinheiro, etc.)” (LUCIANO, 2006, p. 162).

Os professores precisam trabalhar com o *foreground*, com as expectativas de cada estudante, mostrando a importância de sua cultura e as contribuições que cada membro poderá trazer através de seus aprendizados e de suas conquistas; que não é só no mundo dos brancos que há oportunidades e *status*; e ainda, revitalizar e fortalecer a tradição de cada povo favorece a conquista de melhores oportunidades e o respeito para todos os cidadãos.

5 Algumas considerações

O estudo realizado nos autoriza inferir que as ações propostas nos cursos mobilizam novos olhares e expectativas do acadêmico/professor indígena, novas possibilidades de pensar a educação indígena em uma perspectiva emancipatória, considerando-se sua condição de sujeitos que vivenciam as tensões pertinentes às zonas fronteiriças.

As concepções que fundamentam a ação dos acadêmicos são fortemente influenciadas pelas múltiplas escolhas presentes no mundo fora da Terra Indígena, evidenciadas por sua condição de fronteira. Com isso, percebemos que a educação escolar indígena está fundamentada no conhecimento escolar (e científico) e nas perspectivas de crescimento e de empoderamento que o acesso a esse conhecimento traz. Fica evidente que esse conhecimento é um aporte que os auxilia a relacionarem-se com a comunidade/sociedade de entorno, assim como a defenderem os anseios e costumes de suas comunidades.

A escola é concebida como um importante espaço que oportuniza a construção do conhecimento e a valorização dos saberes e dos sujeitos. Os acadêmicos acreditam que a qualidade de sua formação, através do curso, oportuniza a preparação dos alunos para um futuro melhor; assim, verão perspectivas em suas comunidades e permanecerão nelas, não mais buscando oportunidades somente “no mundo dos brancos”.

Durante a caminhada desses acadêmicos, pudemos perceber o entusiasmo e a perspectiva na constante busca pelo conhecimento e na qualidade de sua formação. Consideramos que esse desenvolvimento é mobilizado pelo olhar lançado ao futuro, que estimula e que os motiva nessa constante luta. Conseguem visualizar no curso de graduação novas oportunidades para suas comunidades e a valorização da cultura indígena. Como professores, terão voz e conhecimento para lutarem, e conseguirão preparar seus alunos para os desafios do mundo.

O curso tem favorecido adições no *foreground* desses acadêmicos, ajudando-os a perceber e a construir expectativas, despertando o interesse e o entusiasmo em aprender, colaborando para que eles saiam da monotonia do dia a dia, para que contribuam para o desenvolvimento e para a fortificação de seu povo, sem apagar suas identidades.

A partir do curso de graduação, os membros sentem-se encorajados e mais seguros quanto aos seus objetivos; começam, dessa forma, a buscarem e, até mesmo, visualizam perspectivas futuras, pessoais e comunitárias. Acabam se sentindo mais confiantes e capazes de enfrentarem os desafios impostos pelas fronteiras existentes em seus caminhos.

É importante destacar as limitações desses povos, que não têm “vez e nem voz” em nossa sociedade, mas que, a partir de uma educação escolar específica e de qualidade, ministrada por professores com boa formação, passam a se ver como verdadeiros cidadãos que lutam pelos seus direitos e deveres, construindo habilidades para argumentar, para dialogar e para serem respeitados, para estabelecerem relações com os outros povos, indígenas e não indígenas.

Mesmo sabendo dos desafios que precisam superar a cada dia, conseguem visualizar a importância de reconstruírem suas histórias e identidades, não deixando que suas etnias se apaguem pelo medo e pela falta de confiança em lutar e em buscar novas oportunidades dentro de suas comunidades. O curso de graduação, como nos descrevem os acadêmicos, está contribuindo sobremaneira para fortalecer essa retomada do sentimento de pertencimento de seu povo e da fortificação da cultura.

Por fim, acreditamos que esses acadêmicos/professores, hoje mais empoderados com o curso, de alguma forma contribuirão para o desenvolvimento de suas comunidades, preparando-as para a superação dos desafios encontrados. Encontram-se com novos olhares, voltados para a educação escolar indígena, na busca por transformações na educação e na escola indígena, de forma que se orgulhem em ser nativo e que lutem para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, reconhecendo-se como indígena Kaingang e fortalecendo o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena, atenuando as fronteiras visíveis e invisíveis com a sociedade envolvente.

Cabe também às universidades e aos governos continuarem a investir recursos financeiros e humanos para viabilizar a contínua profissionalização e o desenvolvimento desses professores indígenas.

Referências

BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos. *Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<http://ppgect.ufsc.br/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 28 set. 2012.

BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos; CALDEIRA, Ademir D.; DUARTE, Claudia G. Posição de fronteira e produção de significados na educação matemática indígena. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/ Museu Nacional, 2006.

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

MINDLIN, Betty. *Referências para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade*. Brasília: Em Aberto, 2003.

NACKE, Anelise. *Os kaingang: passado e presente*. In.: NACKE, Anelise e outros (Org.). *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 33-42.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. *O ciclo de vida Kaingáng*. Florianópolis: (s.n.), 2004.

PIOVEZANA, Leonel. *A educação no contexto indígena Kaingang*. In: NACKE,

Anelise e outros (Org.). *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 101-122.

SILVA, André L. F. *et al.* (Orgs.). *Kanhgág vênh kógan: pintura e dança kaingang*. Santo Ângelo, RS: Endiuri, 2009.

SKOVSMOSE, Ole; ALRO Helle; VALERO, Paola. Antes de dividir temos que somar: “entre- vistando” *foregrounds* de estudantes indígenas. *Revista Bolema*, Rio Claro, SP, ano 22, n. 34, p. 237-262, 2009.

UNOCHAPECÓ, Universidade Comunitária da Região de Chapecó. *Alteração do projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena para a criação do curso de licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza*. Chapecó, SC: Unochapecó, 2012.

Recebido em: 03/06/2016

Aprovado em: 19/09/2017