

Formação de professores indígenas como política pública: um estudo sobre a interculturalidade no Projeto Açaí

Aly Orellana

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisador bolsista do CNPq.

Resumo: O tema desta pesquisa foi a formação de professores indígenas no Projeto Açaí, desenvolvido no Estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Curso de Magistério Indígena realizado entre 1998 e 2004. O estudo teve por objetivo principal identificar como o Projeto Açaí trabalhou com a interculturalidade no processo de formação de professores indígenas, considerando os diferentes sujeitos envolvidos no processo. Inicialmente analisou o processo de elaboração do projeto pelos órgãos oficiais do Estado de Rondônia e como foi efetivado no currículo. Em seguida realizou a análise da interculturalidade no Projeto Açaí e suas condições para desenvolver práticas interculturais, destacando o bilinguismo e a produção didática, problematizando a atuação dos professores formadores no curso, considerando a complexa relação entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais no processo educacional. A pesquisa incluiu a avaliação dos professores indígenas sobre o projeto por intermédio de depoimentos e de questionário articulando a avaliação aos documentos e textos oficiais. A análise dos depoimentos se pautou no referencial teórico da História Oral, estabelecendo a relação entre história e memória.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Interculturalidade. Formação de professores indígenas. Currículo. Bilinguismo.

Abstract: The theme of this research is the formation of indigenous teachers in the Açaí Project developed in the State of Rondônia by the State Secretary of Education, through the course of indigenous teaching run between 1998 and 2004. The main goal of this research was to identify how the Açaí Project worked on interculturality in the process of formation of indigenous teachers, considering the different subjects involved in the process. Initially it analysed the process of elaboration of the Project by the official organs of the State of Rondônia and how it was effected in the curriculum. Following it realized the analyses of the interculturality in the Açaí Project and its ways in developing intercultural practices, highlighting the bilinguism and the didactic production, problematizing the performance of the professors responsible for the course, considering the complex relation between indigenous and Western knowledge in the educational process. The research includes the evaluation of the indigenous teachers about the project by means of statements and a questionnaire articulating the evaluation to the official documents and texts. The analyses of the reports focused on theoretical referential of the Oral History establishing the relation between history and memory.

Keywords: Indigenous school education. Interculturality. Formation of indigenous teachers. Curriculum. Bilinguism.

Sumário: 1 Introdução. 2 A interculturalidade nos cursos de formação. 3 Algumas considerações.

1 Introdução

O presente trabalho faz parte da dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo título foi: *Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios*. A pesquisa fez uma análise sobre o Curso de Magistério Indígena, realizado entre 1998 e 2004 e desenvolvido no Estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação. Fundamenta-se, também, em uma análise iniciada em 2010 no projeto de pesquisa Momentos e Lugares

da Educação Indígena¹: memória, instituições e práticas escolares, desenvolvido pelo Programa EHPS-PUC-SP; DH/USP e DH/UNIFESP-Guarulhos, coordenado pela professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Trata-se de um tema relativamente novo na história da educação brasileira. As iniciativas no sentido de consolidar propostas de educação escolar entre os povos indígenas também são recentes. As sociedades indígenas, desde os primeiros contatos com a sociedade nacional, conheceram as práticas e os modelos educacionais impostos de acordo com os objetivos de cada instituição e agente. Em primeiro lugar, conheceram as iniciativas de educação das missões religiosas, cujo objetivo principal era a catequese. Historicamente os programas de escolarização nas áreas indígenas foram criados segundo a ideia de que é necessário “fazer a educação do índio” seguindo um modelo transplantado de outro povo, de outro mundo, sem considerar a realidade dos povos indígenas, seus conhecimentos, suas cosmovisões.

Contrastando com a concepção colonialista, etnocêntrica, surgem outras possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais. A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, surgiram projetos alternativos, desenvolvidos pelo indigenismo não oficial, com destaque para as organizações não governamentais (ONGs) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que concentrou suas ações na meta da autodeterminação desses povos. A escola, nesse processo, deixou de ser instrumento de imposição e assimilação para se tornar instrumento de afirmação de identidades diferenciadas.

Atualmente, esse modelo alternativo foi encampado pelo Estado e, assim, tornou-se oficial. Passou de local a nacional, de informal a formal, de algo a ser reivindicado a algo a ser oferecido pelo Estado. Grupioni (1995) afirma que, ao ser oficial, a educação escolar indígena tornou-se política pública desenvolvida

1 Esta pesquisa faz parte do projeto Observatório da Educação Escolar Indígena, financiado pela CAPES/INEP/SECAD.

por técnicos governamentais e pode contar com recursos públicos. Oficialmente, a partir da década de 1990, passou a ser uma política oficial do Estado com respaldo da Constituição Federal de 1988, que, respondendo às pressões de movimentos indígenas e indigenistas, assegurou-lhes direitos como o usufruto das terras tradicionalmente por eles ocupadas, a manutenção de seus modos particulares de vida e a educação em seus processos próprios de aprendizagem (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 231).

O professor indígena, nesse processo, é um sujeito novo na história da educação brasileira e, em particular, na história da educação escolar indígena. O leque de atribuições que lhe cabe é muito amplo. O fato de ter acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se perceba, e com que seja percebido, como elemento crucial na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar seus alunos para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem. Conforme Grupioni (1995), esses profissionais indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica, à qual o autor se refere, está prevista na legislação que trata dos direitos dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira.

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade. Grupioni (2003) diz que essa é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do País e para a qual não há um único modelo a ser adotado, vistas a extrema heterogeneidade e a diversidade de situações

sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

No tocante à política de formação de professores indígenas, entre 1999 e 2001, o MEC convocou profissionais, instituições civis e representantes de órgãos governamentais e universidades para colaborarem na elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). O objetivo foi apresentar referenciais e orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas dos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do País.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, publicado pelo MEC em 2002, um dos problemas centrais são as relações interculturais na formação desses professores. A interculturalidade é um problema, uma vez que, de um lado, temos a cultura nacional com seus saberes universais e, de outro lado, temos a cultura indígena com seus saberes tradicionais. Dessa forma, o problema central da pesquisa é apreender, no Projeto Açaí, os princípios da interculturalidade que dão ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação, à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.

Esta pesquisa tem como base referenciais teóricos da História, em particular da História da Educação, da Antropologia e da Sociologia da Educação, que privilegiam, dentro de uma temática mais ampla sobre políticas educacionais e culturais articuladas aos processos de escolarização, os estudos sobre a formação de professores indígenas a partir da formalização do Estado nas delimitações educacionais propostas pela Constituição Federal de 1988 para os atuais momentos.

Diante do exposto, o objetivo principal da pesquisa foi analisar como o Projeto Açaí trabalhou com a interculturalidade no processo de formação dos professores, considerando os diferentes sujeitos envolvidos no processo. Esta análise visou constatar como o projeto foi elaborado pelos órgãos oficiais do Estado de Rondônia

e realizado pelos professores formadores. Buscou-se dar voz ao professor indígena, com a finalidade de verificar se o Projeto Açai conseguiu alcançar a interculturalidade, pelo menos em parte, na complicada relação entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais.

As questões de pesquisa investigadas foram: O que os professores indígenas estavam pensando sobre sua formação?; Como se caracterizou esse programa de formação de professores indígenas, em especial, no tocante às questões relacionadas à interculturalidade e bilinguismo?; Quais foram as especificidades mais relevantes do curso de formação?

Somando-se aos problemas apontados, podemos citar outras situações: a ausência de pessoal com perfil adequado ao assessoramento pedagógico às escolas e aos professores indígenas leva a alta rotatividade de técnicos no setor, engessando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Matos e Monte (2006), ao identificarem alguns dos principais desafios para a Educação Intercultural Bilingue (EIB) no Brasil, afirmam:

Entre alguns itens da agenda de ações necessárias e urgentes, está a continuação de um trabalho de formação e capacitação em serviço não apenas de professores indígenas em todos os níveis de ensino, mas das instituições e seus profissionais, a partir do confronto crítico entre suas antigas práticas com as novas realidades, incentivando-se a qualificação dos novos atores para a enorme tarefa pública que se apresenta. (MATOS; MONTE, 2006, p. 106).

Sendo assim, justifica-se nesta pesquisa a preocupação em identificar o ponto de vista dos professores indígenas em relação à sua formação. A esse respeito, Bittencourt (2009) postula que a análise histórica desse momento corresponde a estudos sobre as experiências que estão ocorrendo em diferentes “lugares”, conferindo maiores especificidades às distinções entre educação, escola, alfabetização, conhecimentos tradicionais e conhecimentos curriculares. No que diz respeito aos currículos, Bittencourt (1994) nos informa que nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população,

em seu viver na aldeia, que deve tornar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando onde o processo educativo se efetivará. Conclui a autora que a uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar-se a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos. Logo, a criação de um currículo específico não pode se limitar a uma adaptação dos currículos oficiais: tem que haver uma interação entre os saberes indígenas e os ocidentais no processo educativo, levando em conta como e onde esse processo tem ocorrido.

A pesquisa se fundamentou na concepção de interculturalidade integrada ao bilinguismo. A partir dessa concepção foram selecionadas e analisadas as seguintes fontes: documentos escritos oficiais procedentes da Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC-RO), tais como: projeto de implantação do Projeto Açaí I, relatório de aproveitamento de estudos, Constituição Estadual, projetos de leis estaduais que versam sobre a educação escolar indígena, aplicação de 26 questionários e realização de sete entrevistas nas cidades de Ji-Paraná e Porto Velho, em agosto de 2010, com os professores indígenas formados pelo Projeto Açaí. Para a análise da documentação escrita, tomamos por base o *método indiciário* indicado por Carlo Ginzburg, com leituras fundamentadas na distinção entre “textos monológicos (ou monofônicos), dominados pela voz mais ou menos oculta do autor e textos dialógicos (ou polifônicos), que contrapõem visões opostas do mundo, diante das quais o autor não toma partido” (GINZBURG, 2002, p. 88-89). Para a análise das entrevistas nos apoiamos na concepção de História Oral proposta por Alessandro Portelli (2010), que enfatiza as relações entre memória e história, entendendo que a operação histórica requer um movimento não só retrospectivo como também prospectivo, tomando a memória como campo social de reflexão e diálogo, permeado pelas lutas sociais engendradas cotidianamente. Trata-se de estabelecer diálogo aberto com as pessoas e incorporar seus pontos de vista, lidando com as narrativas orais. As análises possibilitam observar e distinguir formas de resistência, ações políticas e estratégias subentendidas nas ações dos agentes do poder educacional.

O Projeto Açáí, Magistério Indígena de Rondônia, foi instituído pelo governo do Estado por meio do Decreto n. 8.516, de 1998, e autorizado no Conselho Estadual de Rondônia (CEE-RO) de acordo com Parecer n. 031/98-CEE-RO, de 26 de maio do mesmo ano, depois de muitas tentativas e negociações por parte dos indígenas e organizações não governamentais do Estado de Rondônia. O projeto atendeu uma grande diversidade linguística e cultural. Inicialmente participaram 128 professores, pertencentes a aproximadamente 30 etnias e falantes de cerca de 23 línguas, formando-se em 2004 a turma única composta de 120 professores indígenas.

No Estado de Rondônia existe uma população indígena constituída por mais de 33 grupos étnicos e 23 línguas distintas, conforme a classificação linguística em tronco, família, línguas e dialetos. No século XVIII, estima-se que no atual Estado de Rondônia havia uma população de mais de 80 mil indígenas de diferentes etnias, ou seja, 14 vezes mais que a população hoje existente. A afirmação está no livro *Panewa* (CIMI-RO, 2003). No Vale do Guaporé viviam aproximadamente 40 mil índios, que, após o contato com os brancos, não resistiram a doenças contagiosas como gripe, sarampo, catapora, caxumba, tuberculose, malária, as quais eles não conheciam antes. Os povos indígenas de Rondônia, a partir do violento processo do contato interétnico, decresceram assustadoramente, chegando-se a registrar menos de quatro mil pessoas na década de setenta (CIMI-RO, 2003). Assim sendo, Rondônia não difere em termos de perspectiva do que se deu no âmbito nacional. Atualmente, a população indígena no estado cresceu e estima-se que está entre 9.000 e 12.000 pessoas, segundo dados dos órgãos governamentais, sem contar os povos desaldeados ou sem contato.

Os números oficiais da população indígena do estado diferem de um órgão para outro devido a uma série de fatores. Para exemplificar, citamos o Censo da FUNAI que contabilizou 9.134 indivíduos (FUNAI, 2003). Por sua vez, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no estado é de 10.683 indivíduos (IBGE, 2000).

Para efeito de dados quantitativos, as informações sobre povos indígenas são bastante desconstruídas. As informações heterogêneas

e os métodos censitários contraditórios dificultam um conceito mais adequado de identidade étnica. Nesse caso, ressalte-se que muitas vezes não se encontram informações sobre os milhares de índios que vivem nas áreas urbanas, como também aqueles chamados de isolados.

Em decorrência das pressões dos movimentos indígenas e dos grupos de indigenistas que atuavam em Rondônia, o Governo de Valdir Raupp, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que num ato contraditório, uma vez que sempre apoiou os grupos econômicos do Estado, por meio do Decreto Estadual n. 8.516, de 15 de outubro de 1998, instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado Projeto Açaí, exclusivo para habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia.

O projeto se desenvolveu ao longo de seis anos (1998-2004), executado em onze etapas, e uma destas se realizou nas comunidades “Açaí nas Aldeias”. Uma das principais características do projeto foi atender uma grande diversidade linguística e cultural; participaram 128 professores, pertencentes a aproximadamente 30 etnias e falantes de cerca de 23 línguas. Em 2004, formou-se a turma única, composta de 120 professores indígenas.

Por se tratar de uma proposta para formação de professores em contextos tão distintos quanto à língua, à cultura, ao tempo de contato e ao processo de escolarização, levando-se em consideração a necessidade de formação desses professores que já estavam atuando em suas comunidades, não se estabeleceu a necessidade de formação inicial. Este fator intensificou a heterogeneidade das turmas: o curso contou com professores em estágio inicial de alfabetização na Língua Portuguesa e com professores que possuíam ensino médio completo. O corpo docente foi composto por especialistas qualificados, com experiência comprovada em trabalhos de formação com populações indígenas. Foi dada preferência aos consultores que estavam cadastrados no livro intitulado *Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena* publicado e organizado pelo MEC. Contou-se com a seguinte estrutura organiza-

cional: Coordenação-Geral, Coordenação de Pólo, Coordenação Regional e Coordenação Local.

Segundo relatório da SEDUC, o Projeto Açaí avançou no objetivo de formar professores indígenas para o magistério, uma vez que além de estes atuarem como docentes nas escolas das comunidades indígenas, ofereceram-se subsídios teóricos necessários para promoção de uma educação escolar voltada para os interesses de cada povo. O principal eixo orientador do curso foi a reflexão crítica sobre a realidade cultural e linguística de cada povo, por meio da construção de projetos políticos pedagógicos específicos e da produção de material didático (RONDÔNIA, 2004).

Analisando o projeto de implantação do Magistério Açaí, percebemos essa preocupação por parte da equipe gestora:

O propósito deste projeto é consolidar uma educação escolar para as populações indígenas de Rondônia coerente com sua diversidade linguística e cultural e com o contexto educacional dessas populações. Para isso, este projeto pretende formar os professores indígenas em nível médio, com ênfase no desenvolvimento de suas habilidades para a pesquisa e produção de material didático específico, através das seguintes ações: curso de magistério; elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, com a participação efetiva das comunidades indígenas; formulação de uma política linguística adequada, considerando o processo histórico de cada etnia e as relações interculturais vivenciadas por elas. (RONDÔNIA, 2004).

Desta forma, a equipe interinstitucional de discussão e elaboração do Programa de Formação de Professores Indígenas reconhecia a importância desse processo de formação, cujo objetivo era a qualificação de professores indígenas e a viabilização de uma educação escolar que atendesse às especificidades dos povos do Estado de Rondônia. Resta saber se por parte dos professores indígenas foi entendido da mesma forma, uma vez que os documentos oficiais mostram apenas o ponto de vista de um dos dois lados envolvidos no processo.

Ainda no que se refere ao ponto de vista do governo, analisando o relatório de trabalho da professora formadora, Maria do

Socorro Pimentel da Silva, constatamos a seguinte avaliação sobre o Projeto Açaí:

Apesar dos obstáculos, principalmente, no que diz respeito às dificuldades encontradas nas instituições responsáveis pelo processo educacional do Estado em conceberem a educação escolar indígena como processo intercultural em construção, o Projeto Açaí pode ser considerado um marco divisório para esta categoria de educação em Rondônia. (SILVA, 2003, p. 29).

2 A interculturalidade nos cursos de formação

Vários autores e autoras, nos últimos anos, vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que vem se denominando *educação intercultural*, apontando semelhanças e distinções com relação às propostas que se apresentam com os prefixos *multi*, *pluri* ou *trans*. Segundo Azibeiro (2006), uma das primeiras formulações da concepção de educação intercultural está vinculada à Declaração sobre a Raça e sobre Preconceitos Raciais, documento da UNESCO de 1978, que propõe “uma educação para a paz e prevenção do racismo”. Esse documento entende a educação intercultural como condição estrutural da educação para sociedades multiculturais. A autora entende interculturalidade como os espaços e processos de encontro/confronto dialógico entre as várias culturas que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. Lugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, (in)fluir.

Como nos lembra Santos (2003, p. 443): “No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”.

Referindo-se, principalmente, à dimensão da interculturalidade, ao ler o projeto de implantação do Projeto Açaí, encontramos indícios sobre o conceito:

O propósito deste projeto é consolidar uma educação escolar para as populações indígenas de Rondônia coerente com sua diversi-

dade lingüística e cultural e com o contexto educacional dessas populações. Para isso, este projeto pretende formar os professores indígenas em nível médio, com ênfase no desenvolvimento de suas habilidades para a pesquisa e produção de material didático específico, através das seguintes ações: curso de magistério; elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, com a participação efetiva das comunidades indígenas; formulação de uma política lingüística adequada, considerando o processo histórico de cada etnia e as relações interculturais vivenciadas por elas. (RONDÔNIA, 2004).

A educação intercultural é vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão é a de que, por meio do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Entretanto, como nos alerta Collet (2003), temos que ter cuidado ao utilizar este conceito para não cometermos equívocos, porque essa mesma ideia de diversidade pode ser utilizada para excluir e para manter os “pobres” à parte das oportunidades econômicas e políticas. Essa educação, que parece voltada para a tolerância e o respeito, na verdade, pode encobrir os profundos conflitos e as estruturas de poder. Por essa razão, precisa-se documentar e avaliar como as ideias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas tanto na prática nos cursos de formação de professores como no dia a dia da experiência escolar indígena.

Hoje o termo educação intercultural está muito na moda no Brasil. Em muitos cursos de Magistério Indígena, o termo é usado indiscriminadamente; conforme Silva (2008, p. 108), “[é] importante fazer uma distinção entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítico”. A autora faz uma distinção entre esses dois tipos de interculturalismos. O primeiro busca o diálogo sem considerar as causas da assimetria cultural; postula o diálogo intercultural sem dar o devido peso à situação subalterna vivida pelas sociedades chamadas minoritárias, em que o discurso sobre a pobreza é substituído pelo discurso sobre a cultura. O interculturalismo crítico, por sua vez, busca discutir as causas da assimetria cultural;

baseia-se no direito a uma cidadania intercultural, a uma cidadania indígena. Busca desconstruir o diálogo da colonização do poder, do saber, ou seja, da imposição cultural.

Um aspecto central do projeto de educação intercultural está fundamentado no ensino bilíngue. A importância desse tipo de ensino também pôde ser verificada nas respostas dos professores indígenas ao questionário aplicado durante a pesquisa. A questão 2 do referido questionário foi formulada da seguinte maneira:

Sublinhe de três a cinco palavras ou expressões que lembrem o conceito de INTERCULTURALIDADE: diálogo, especificidade, etnocentrismo, bilinguismo, etnicidade, superioridade, relativismo cultural, respeito, relação interétnica, etnoconhecimento.

Constatou-se uma forte relação do bilinguismo com a interculturalidade, o bilinguismo teve 80,8% como sentido atribuído ao conceito de interculturalidade. Diante disso, surge o questionamento de qual deve ser o tipo de bilinguismo concebido nos cursos de formação de professores indígenas.

Silva (2008) constatou que há uma confusão entre ensino de línguas e educação bilíngue. A pesquisadora e linguista faz uma diferenciação da seguinte forma:

Ensino de línguas, pelo menos como é tratado na escola, independentemente da concepção que o fundamenta, refere-se às línguas que, na melhor das hipóteses, consideram suas riquezas, suas especificidades, sua pluralidade, seus contextos de produção. Tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos etc. Já educação bilíngüe é um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas. A educação bilíngüe, portanto não se limita apenas ao estudo de duas línguas. Ultrapassa essa fronteira também na medida em que se reconhece não só o valor intrínseco das línguas, mas se propõe a construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação entre povos distintos e a trabalhar conflitos, possibilitando a dissolução da subalternidade. (SILVA, 2008, p. 111-112).

Um roteiro básico de entrevista foi elaborado, visando delimitar alguns aspectos, que foram enriquecidos, porém, a partir dos próprios relatos, já que essas entrevistas foram realizadas de forma descontraída. Considerando que reconstruir histórias, situações, acontecimentos, subsidiado pela voz do outro, deve tornar o pesquisador responsável e comprometido com o valor de sua investigação e a difusão de seus resultados para o público leitor, acreditamos que características éticas acompanham essa investigação, uma vez que ao se dar a conhecer por meio da narrativa ao pesquisador, o outro desvela seu universo íntimo e torna-se coautor do conhecimento. Os sete professores entrevistados permitiram o uso das suas entrevistas mediante cartas de cessão assinadas por eles.

Foram selecionados alguns temas que julguei relevantes para efeito de análise no que diz respeito à avaliação que os professores indígenas fizeram sobre o Projeto Açaí. As respostas às dez perguntas possibilitaram que eu os agrupasse em três tópicos fundamentais:

- *As vozes sobre a profissionalização:* os professores já possuíam experiência nas escolas das aldeias, eram contratados em caráter provisório tanto pelo estado quanto pelas prefeituras. Alguns tiveram experiências formativas anteriores em cursos de curta duração. A maioria dos entrevistados ocupam ou ocuparam algum cargo de liderança, tanto em órgãos oficiais como não oficiais. Do ponto de vista da formação, a partir dos depoimentos, percebe-se que o Projeto Açaí foi marcante na vida deles.
- *As vozes sobre o curso:* ao fazer uma avaliação do Projeto Açaí, de modo geral o consideraram como bom, mas se percebe que os professores indígenas não ficaram muito satisfeitos com a qualidade das aulas de boa parte do corpo docente do curso, sugerem que alguns pontos podem ser melhorados, entre eles a qualidade dos professores formadores, que devem ser mais bem preparados e demonstrar mais conhecimento acerca das etnias com que vão trabalhar, trazer novos conteúdos e

não ensinar o que os professores indígenas já sabem. Isso nos remete aos questionamentos levantados por Grupioni, citados no capítulo II da dissertação (ORELLANA, 2011), ao se referir aos cursos de formação de professores indígenas no País. Para o autor não está claro se é viável conseguir estabelecer consensos pedagógicos, curriculares e procedimentos operacionais que possam ser sistematizados e largamente empregados de norte a sul do País e que sejam capazes de atender a extrema diversidade sociocultural e histórica das mais de duzentas etnias indígenas do Brasil. Perante essa constatação, concluímos que o problema da capacitação específica dos professores formadores para ministrar esses cursos não é apenas algo enfrentado pelo Projeto Açaí, mas uma realidade para a maioria dos cursos similares no País.

- *As vozes sobre a interculturalidade*: um ponto que chama a atenção nas entrevistas é o que se relaciona ao significado atribuído ao conceito de interculturalidade pelos professores indígenas. Quando questionados acerca das discussões sobre interculturalidade no decorrer das disciplinas do Projeto Açaí, a maioria não conseguiu precisar exatamente se houve e quais os pontos, mas nas questões subsequentes aparecem alguns aspectos da Educação Intercultural Bilíngue, como a produção de materiais didáticos e o ensino das línguas maternas. Verificamos nas falas deles a realização de atividades e discussões relacionadas à interculturalidade que, graças ao trabalho da memória, recuperam esses acontecimentos que vivenciaram coletivamente.

No que se refere ao ensino de línguas, os professores indígenas relatam que poderiam ter avançado mais no decorrer do curso se os professores formadores tivessem mais conhecimentos das línguas indígenas. Eles nos informam que alguns professores ficavam apenas no plano das traduções da Língua Materna para a Língua Portuguesa, enquanto outros faziam um debate mais profundo, tratando de ensino de segunda língua, trazendo elementos linguísticos que davam um suporte consistente para o debate.

3 Algumas considerações

Este trabalho propôs uma reflexão sobre a formação dos professores indígenas no Projeto Açaí I, estabelecendo as relações entre a proposta oficial e o ponto de vista dos indígenas no que se refere à interculturalidade.

Buscou-se apreender a interculturalidade que fundamenta a educação escolar indígena, em sua vertente de valorização dos etnoconhecimentos, das formas próprias de constituição e transmissão desses saberes e de contextualização às realidades sociolinguísticas de cada povo indígena. No que se refere aos programas de formação de professores indígenas, trabalhamos com a concepção de que esses cursos devem capacitar os professores índios para: a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segunda língua; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e à incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas; e a elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, a serem usados nas escolas instaladas em suas comunidades. A partir dessa perspectiva, concluímos que o Projeto Açaí atendeu alguns aspectos e que particularmente ele se insere na proposta oficial que se limita ao entendimento de que interculturalidade se resume ao bilinguismo. E, mesmo dentro desse aspecto, o Projeto Açaí apresentou alguns problemas: entre eles está aquilo que já foi apontado por Grupioni e outros autores, de que os cursos de formação de professores têm problemas com os próprios formadores, uma vez que os próprios, na sua maioria, não possuem conhecimentos linguísticos suficientes acerca das línguas indígenas com que vão trabalhar.

De modo geral, não há uma formação adequada para os professores em atuação nas escolas indígenas, sejam eles índios ou não índios, que possibilite àqueles a aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério dentro de uma proposta escolar que tem por princípios a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o bilinguismo.

Em relação ao bilinguismo pudemos verificar que o curso de formação de professores indígenas, apesar de todos os aspectos

não terem sido contemplados, constituiu um importante espaço de reflexão e busca de estratégias pedagógicas e didáticas para tratamento valorativo da língua indígena. Os professores indígenas passaram a cada vez mais usar suas línguas como meio de instrução e objeto de estudo, propiciando a dinamização, revitalização e continuidade de seu uso pelas gerações mais jovens. Isso pôde ser constatado na fala de alguns professores indígenas que participaram do Projeto Açaí. Verificamos que algumas etnias conseguiram iniciar um processo de revitalização de suas línguas que estavam em fase de desaparecimento, outros relatam que conseguiram resgatar suas festas tradicionais que haviam sido deixadas de lado, como no caso dos Arara, que no dia do índio tinham que se deslocar para outras aldeias para comemorar a data, uma vez que eles já não praticavam suas festas.

No que se refere à produção de material didático, apesar de as respostas dos professores não terem sido muito animadoras, houve uma considerável produção. Os professores indígenas relatam que todo esse material não foi publicado pela SEDUC, até hoje eles reivindicam a publicação na íntegra de todo o material que está arquivado no Núcleo de Educação Indígena. Por sua vez, em relação à qualidade dos materiais, pudemos verificar na cartilha publicada pela SEDUC uma concepção de tradução, ou seja, da Língua Indígena para a Língua Portuguesa.

A pesquisa contribuiu para o entendimento que esse curso de formação de professores só foi realizado devido à demanda do próprio movimento indígena e indigenista de Rondônia e que de certa forma as políticas públicas de Rondônia estão sendo pressionadas pelo MEC, uma vez que é o Governo Federal que repassa as verbas para os governos estaduais executarem os cursos de formação. Outro aspecto que ficou claro foi o da não efetivação desses professores: apesar de terem recebido essa formação, e um número considerável estar cursando a licenciatura intercultural, ainda continuam sendo contratados pelos governos estadual e municipal em caráter temporário. Até a finalização da pesquisa não havia sido realizado concurso público para o cargo de professor indígena efetivo.

A pesquisa foi significativa ao colocar as vozes dos professores indígenas porque eles que nos forneceram os elementos para identificação dos reais problemas do Projeto Açaí. Caso contrário, não poderíamos ter tido essa dimensão sobre o curso, principalmente no que se refere à interculturalidade, que na prática não conseguiu superar o interculturalismo funcional, apesar de constar na proposta oficial do Projeto Açaí uma concepção de interculturalismo crítico. Percebe-se na análise das entrevistas dos Professores Indígenas quão grande é a vontade que esses educadores indígenas demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos educacionais processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o porquê e o para quê de suas ações pedagógicas. Afirmam que o curso e a convivência com outros povos permitiu-lhes valorizar mais suas culturas, fornecendo elementos pedagógicos para atuar melhor em sala de aula.

Acreditamos que os agentes envolvidos na elaboração e execução desses cursos de formação devem ter bem claro que esse processo formativo, conforme Cavalcante (2003) aponta, constitui um processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter como marca o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor, onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna.

Cada vez mais, dentro das perspectivas apontadas pelos aportes teóricos dos estudos interculturais e do que as vozes dos professores indígenas desvelaram, fica claro que é necessário se estabelecer uma educação diferenciada por demanda, ou seja, entender que dentro da diversidade cultural existem diferenças, logo, povos com demandas educacionais e sociais específicas. A educação tem-se constituído como um instrumento importante de resistência para os povos indígenas e outras minorias.

Neste trabalho procuramos nos aproximar das questões que envolvem os cursos para o Magistério Indígena, ora buscando res-

postas, ora reformulando questões. Mais do que certezas sobre um campo em plena constituição, esperamos que esta pesquisa contribua para o debate da formação de professores indígenas no País, que passa por um momento de expansão quantitativa e pela diversificação das experiências desses cursos.

Referências

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 105-116, jul./set. 1994.

_____. Projeto de pesquisa – Momentos e Lugares da Educação Indígena: memória, instituições e práticas escolares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/momentos_lugares_ed_indigena.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 14-24, 2003.

CIMI-RO. *Panewa especial*. Porto Velho: Conselho Indigenista Missionário – Regional Rondônia, 2003.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação e UNESCO, 2003. p. 11-37.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-493.

_____. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Linderberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação e UNESCO, 2003. p. 69-111.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. *Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Açaí I: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia*. PRODEF/SEDUC, Porto Velho, RO, jun. 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 31, de 26 de maio de 1998. Porto Velho, RO, 26 maio 1998.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Relatório de trabalho da disciplina de práticas de ensino turma 03. In: *Relatório Geral do Projeto Açaí Etapa VIII: Curso de Formação de Professores Magistério Indígena*. PEEI/SEDUC, Porto Velho, RO, jul. 2003. (Disponível em CD-ROM).

_____. *Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue e suas implicações*. In: ROCHA, Leandro Mendes; BAINES, Sthepen Grant (Coords.). *Fronteiras e espaços interculturais: transnacionalidade, etnicidade e identidade em regiões de fronteira*. Goiânia: UCG, 2008. p. 107-117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.