

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATENDIMENTO À  
COMUNIDADE GUARANI E KAIOWÁ DO MUNICÍPIO DE AMABAI NO ESTADO  
DO MATO GROSSO DO SUL**

**SÉRGIO PERIUS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATENDIMENTO À  
COMUNIDADE GUARANI E KAIOWÁ DO MUNICÍPIO DE AMABAI NO ESTADO  
DO MATO GROSSO DO SUL**

**SÉRGIO PERIUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Professor Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros

371  
P446f

Perius, Sérgio

Formação do professores indígenas para  
treinamento à comunidade Guarani e Kaiowá do  
município de Amambai no estado do Mato  
Grosso do Sul / Sérgio Perius – Presidente  
Prudente: [s.n.], 2008.  
103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:  
Presidente Prudente – SP, 2008.  
Bibliografia

1. Educação Escolar Indígena. 2. Formação  
de Professores. 3. Bilíngüismo. 4. I. Título.

**SÉRGIO PERIUS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATENDIMENTO À  
COMUNIDADE GUARANI E KAIOWÁ DO MUNICÍPIO DE AMAMBAI NO ESTADO  
DO MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada à Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 18 de setembro de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena farias de Barros  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Protásio Paulo Langer  
Universidade Federal de Dourados - UFGD  
Dourados - MS

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente à minha amada esposa Jane, aos filhos Paulo Sergio e Laura, que mesmo no silêncio foram inspiração e coragem. Dedico também a todos que acreditam na educação, especialmente aos professores da educação indígena.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus pela dádiva da vida. A minha esposa (Jane) pelo incentivo, motivação e companheirismo. Aos filhos Paulo Sergio e Laura pela compreensão. À Professora MSc Nanci Pissini pelo apoio. Especialmente agradeço à minha orientadora Dra. Helena Faria de Barros, a quem aprendi a admirar e reverenciar um respeito profundo e que com muita sabedoria contribuiu para que essa dissertação acontecesse.

## EPÍGRAFE

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu.

(Paulo Freire, 1997)

## RESUMO

### **Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá do município de Amambai no estado do Mato Grosso do Sul**

Esta dissertação é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa 2 – Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, da Universidade do Oeste Paulista. A pesquisa caracterizou-se como descritivo-interpretativa, realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, com o objetivo de compreender como ocorre a formação de professores indígenas e o compromisso destes junto a comunidade Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena Amambai. A pesquisa foi desenvolvida com aplicação de questionários, depoimentos de professores e alunos e com observação da rotina escolar do curso, envolvendo dezesseis sujeitos sendo uma gerente da unidade da Universidade, uma coordenadora pedagógica, oito professores e seis acadêmicos do curso Normal Superior Indígena. Objetivando conhecer a organização do trabalho da Universidade com a formação de professores indígenas, analisou-se o projeto do curso, a relação entre formação acadêmica e a prática na comunidade, estudou-se o currículo do curso, a formação dos docentes do curso e a metodologia de ensino adotada pelos mesmos. Os dados do questionário foram organizados em tabelas e gráficos e a partir destes realizou-se a análise e descrição dos dados. A formação de professores indígenas é uma prática nova, com a promulgação da Constituição Federal de 1998 tomou proporções maiores em todo o território brasileiro. Foram conquistas significativas as mudanças referentes aos direitos indígenas que passaram a ter um tratamento diferente, na medida em que se reconhece sua identidades étnicas diferenciadas e se incumbe o Estado de proteger suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada. A partir daí, várias legislações surgiram normatizando e conferindo competências para desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil. Os dados revelam que a educação escolar indígena ainda necessita de muito apoio para a melhoria da eficácia da mesma, isso requer investimento em formação de professores para as comunidades indígenas.

Palavras-chave 1: Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Bilinguismo

## **ABSTRACT**

### **Training for teachers to community service for indigenous Guarani Kaiowá and the town of Amambai in Mato Grosso State of the South**

This dissertation is resulted of the research developed in the Program of Maestria in Education, line of research 2 - Pedagogical Practical Formation and of the Teaching Professional, of the University of the São Paulo West. The research characterized as description-interpretative, carried through in the State University of the Mato Grosso of the South, with the objective to understand as it occurs the formation of aboriginal professors and the commitment of these junto to the community Guarani and Kaiowá of the Indigenous Reserve Amambai. The research was developed with application of questionnaires, depositions of professors and pupils and with comment of the pertaining to school routine of the course, involving sixteen citizens being a manager of the unit of the University, a pedagogical coordinator, eight professors and six academics of the Normal course Top Aboriginal. Objectifying to know the organization of the work of the University with the formation of aboriginal professors, the project of the course was analyzed, the relation between academic formation and the practical one in the community, analyzed the project of the course, the relation between academic formation and the practical one in the community, analyzed the resume of the course, the formation of the professors of the course and the methodology of I teach adopted for the same ones. The date of the questionnaire had been organized in tables and graphical and from these it was become fullfilled analysis and description of the date. As the formation of indigenous professors is one practical new, with the promulgation of the Federal Constitution of 1988. The referring changes to the aboriginal rights that had started to have a different treatment, in the measure had been conquest significant where if it recognizes its differentiated ethnic identities and if it charges the State to protect its cultural manifestations, at the same time where the right to a differentiated pertaining to school education is assured to them. From then on, some legislation had appeared standard and conferring abilities for development of the Indigenous Pertaining to school Education in Brazil.

Word-key 1: Indigenous Pertaining to school education. Formation of Professors. Bi-lingual.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Sobre o projeto pedagógico do Curso Normal Superior Indígena	58
GRÁFICO 2	- A participação na elaboração do projeto pedagógico	59
GRÁFICO 3	- Como desenvolve as aulas	60
GRÁFICO 4	- Dificuldades encontradas no trabalho	61
GRÁFICO 5	- Comunicação com os alunos	62
GRÁFICO 6	- Motivos da escolha do Curso Superior Indígena pelos alunos	65
GRÁFICO 7	- Se tivesse que escolher para fazer outro curso superior	66
GRÁFICO 8	- Grau de satisfação com o aprendizagem pelos alunos do Normal Superior Indígena	67
GRÁFICO 9	- As dificuldades enfrentadas no Curso pelos alunos	67
GRÁFICO 10	Aspectos positivos do Curso	68
GRÁFICO 11	A linguagem adotada pelos professores	69
GRÁFICO 12	Adoção da linguagem Guarani nas aulas. Opinião dos alunos	70
GRÁFICO 13	A lingua usada na avaliação	70
GRÁFICO 14	A lingua usada na comunidade	71
GRÁFICO 15	Sobre a qualidade da aprendizagem	72
GRÁFICO 16	Material para pesquisa na biblioteca	73
GRÁFICO 17	Em relação ao projeto pedagógico do Curso	74

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 BASES TEÓRICAS .....	22
2.1 Histórico da Formação de Professores no Brasil .....	22
2.1.1 Formação docente .....	23
2.1.2 Saberes profissionais ligados a formação .....	28
2.2 Formação de Professores Indígenas no Brasil .....	32
2.2.1 Diretrizes curriculares para a formação do professor da educação básica .....	34
2.3 A Educação Escolar Indígena .....	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	42
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	46
4.1 Análise do Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul .....	46
4.2 Resultados Obtidos com os Questionários Aplicados .....	56
4.3 Dados Obtidos com a Observação da Escola e da Sala de Aula .....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
ANEXOS .....	91

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico peculiar quanto aos valores sociais postos em discussão no Brasil e no mundo. Vários são os movimentos sociais que buscam a solidificação do reconhecimento e a construção do espaço próprio junto às comunidades.

O acesso das minorias às escolas não é questão menor se comparada a outras. Em muitas repartições públicas, em concursos, exames de admissão entre outros, há pré-requisitos que com muita frequência excluem pessoas que são identificadas como *minorias*. Os profissionais da educação têm o desafio de romper com este círculo maléfico para a sociedade.

A formação da capacidade de analisar, de criticar e de propor alternativas para a sociedade e para o trabalho é direito social dos estudantes e obrigatoriedade dos docentes para que possam exercer cidadania ativa e participativa.

Entende-se por *minorias* a grosso modo, e genericamente aceito pelas Nações Unidas: grupos distintos dentro da população do Estado, possuindo características étnicas, religiosas e lingüísticas estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores ao resto da população, em uma posição de não dominância; vítima de discriminação. No Brasil isto compreende os índios; os ciganos; as comunidades negras remanescentes de quilombos; comunidades descendentes de imigrantes; membros de comunidades religiosas, idosos, as pessoas com deficiências físicas. Essa primeira dificuldade. O censo classifica a população brasileira em *brancos, negros, pardos, indígenas* (apenas recentemente), *amarelos e outros*. Indaga a religião a que pertencem e o país de nascimento. Nada mais.

Ante as dificuldades das minorias, especialmente a comunidade indígena, é desafio na formação de professores, preparar profissionais competentes e politizados, sendo que aí se elucida o papel dos educadores e pesquisadores no trabalho com as minorias. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002, p. 5) “muitos são os desafios a serem enfrentados para qualificar e titular os professores indígenas”.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. Conforme a Unesco “[...] é algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos (UNESCO, 2006 p. 42).

Os direitos culturais, lingüísticos e religiosos serão mera retórica política, se desprovidos de conteúdos ao não receberem apoio e suporte do Estado de maneira compatível com o nível conferido à maioria da população.

No Estado do Mato Grosso do Sul, segundo o Ministério da Educação e Cultura - MEC em 07 de agosto de 2003, é desenvolvida a segunda experiência na graduação de professores indígenas envolvendo as etnias Terena e Kadiwéu. A primeira experiência estava sendo realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat).

Para atender a estas necessidades a reformulação do papel dos educadores deve partir de um questionamento amplo, o de como encarar o propósito da escolarização e nesta a inclusão das minorias.

Com a inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país, como modalidade de ensino e a criação da categoria escola indígena, difere a escola indígena de outras escolas existentes no sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprender a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural, a prover novos instrumentos democráticos que garantam o atendimento dos direitos de cidadania. (UNESCO, 2006, p. 211).

Quando o professor percebe e procura vivenciar a escola como esfera pública democrática, fornece uma fundamentação para defendê-la, juntamente com formas progressistas de pedagogia, e práticas essenciais, desempenhando um serviço público importante.

A oferta de cursos superiores a professores indígenas pauta-se por uma educação não-reducionista, tomando cuidado para, ao valorizar apenas o conhecimento local, não aprisionar aluno a esse mesmo mundo.

O Parecer da Câmara da Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 14 (1999:14-15), afirma que a formação do professor indígena deve se dar em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no ensino fundamental, que felizmente não é o caso dessa

demanda no Estado de Mato Grosso do Sul. Isso, portanto, nos compromete no sentido de oferecer formação em nível superior a esses professores.

Diz ainda o Parecer em tela que: *A formação do professor-índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:*

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

A Resolução CEB nº 3 de 10/11/1999 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e estabelece em seu art. 6º que *a formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.*

Tendo por problema analisar como ocorre a formação de professores para a educação escolar indígena, desenvolverei este projeto junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a qual oferece curso de graduação denominado Normal Superior Indígena, em Amambai.

A Política Nacional para educação escolar indígena foi definida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e expressa em documento – Diretrizes para Política de Educação Escolar Indígena (MEC, 1993), onde constam como princípios para sua prática a diferenciação, a especificidade, o bilingüismo e a interculturalidade. É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem. Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar. A escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação (RCNE indígena, p. 24). A escola indígena deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra., preservando as tradições culturais, conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, crenças, organização política e a língua. Dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que a “escola indígena”, ou “escolas para os índios” começou a ser pensada.

O tratamento do tema da educação escolar indígena e a diversidade cultural exige que voltemos no tempo, para percebermos as mudanças ocorridas com a instituição escolar entre os povos indígenas: da escola catequizadora e civilizatória aos direitos garantidos na atual Constituição, muitos foram os avanços conquistados na atualidade. (GRUPIONI, 2006, p. 207).

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula embora ainda seja caracterizada por experiências pulverizadas e descontínuas.

Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. (RCNE Indígena, 2002, p. 11).

A partir dos anos 80, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por idéias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área. Entre os projetos desenvolvidos está o

Conselho Indigenista Missionário - CIMI/MS que desenvolveu trabalho que se estendia do pré-escolar até a 4ª série do 1º grau, através de um projeto agrícola denominado de “Jakairá” (oração do milho saboró – milho branco). A didática da alfabetização seguiu a metodologia de Paulo Freire. O projeto foi desenvolvido na Aldeia de Caarapó e Limão Verde de Amambai/MS.

Para verificar como efetivamente é desenvolvida a educação nas escolas indígenas, após autorização das lideranças indígenas, estarei realizando observações, acompanhando na escola indígena municipal MBO'Eroy Guarani/Kaiowá na Aldeia Amambai a prática docente daqueles que recebem formação universitária do curso Normal Superior Indígena para serem professores de indígenas.

A formação de professores indígenas deve estar voltada para uma ação de intervenção nas comunidades junto às quais desenvolvem o seu trabalho. Deve, no caso, haver compromisso em formar profissionais qualificados para a ação docente para trabalho junto às comunidades indígenas das etnias Guarani e Kaiowá no município.

A proposta de formar índios para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona novos modelos de escola em comunidades indígenas.

A educação escolar indígena é uma modalidade que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e etnicidade.

Assim, o que se assiste em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes as suas respectivas comunidades estão buscando formação para assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação.

Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas é um dos principais desafios para a consolidação dessa proposta de escola indígena. A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e projetos de futuro.

Nesta proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, essa escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância.

Em muitos casos a escola não tem atendido plenamente esse grupo de “minorias”, por entender que não pode influenciar na cultura da comunidade. Será que a escola tem vivenciado a sua verdadeira função? Será que o professor compreende seu papel nesta parcela da sociedade em que atua?

Pode-se dizer que, no Brasil, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas assumiu ao longo da história, movimentos, de um lado, marcados pela imposição de modelos educacionais através da dominação, da negação de identidades e da homogeneização cultural e de outro, movimentos marcados pelos modelos educacionais reivindicados pelos índios ressaltados pelo pluralismo cultural, respeito e valorização de identidades étnicas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conquistam-se significativas mudanças referentes aos direitos indígenas que passaram a ter um tratamento diferente, na medida em que se reconhecem suas identidades étnicas diferenciadas e se incube o Estado, de proteger suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada. A partir daí, várias legislações surgiram normatizando e conferindo competências para desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Brasil.

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

Conforme o exposto no artigo 210 da Constituição Federal em que assegurou o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, tendo, em seguida, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirando da Funai a incumbência da educação escolar indígena e atribuindo competência ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC, para coordenar as ações referentes à

Educação Escolar Indígena no país, estabelecendo as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais. Em seguida, a Portaria Interministerial nº 559/91 instituiu no MEC o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena publicou no ano de 1994 o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Ao mesmo tempo em que se atribuiu competência aos estados e municípios para a execução da Educação Escolar Indígena, instituíram-se, também, nos Estados, os Núcleos de Educação Escolar Indígena que por sua vez também instituíram seus Comitês Estaduais.

Em âmbito Federal, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído, no ano de 2001, pela Comissão Nacional de Professores Indígenas composta por representantes indígenas das diversas regiões do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20/12/96, também garantiu em seus artigos 78 e 79, competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar aos índios de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe.

Pelo Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB 9394/96, 1996, art. 78 e 79)

No Estado de Mato Grosso do Sul, há a Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 4324/95 que estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Escolar Indígena e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação – SED/MS nº 1387/99<sup>1</sup> que instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão de caráter consultivo formado por representantes de professores indígenas e outros órgãos ligados ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Estado.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de regularizar estas escolas para que possam elaborar regimentos, calendários, currículos, conteúdos programáticos e materiais pedagógicos adaptados às particularidades étnico-culturais de cada povo indígena.

Assegura-se o exposto com a aprovação da Resolução da Câmara de Ensino Básico – CEB nº 03 de 10/11/1999, que fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, estabelecendo a categoria de Escola Indígena, normatizando a formação específica do professor indígena e estabelecendo-lhe também uma carreira específica.

Em seu artigo 8º preconiza que *a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia*. No artigo 9º, inciso II, preconiza, ainda, que aos Estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Dessa forma, a partir de então, os Estados não podem mais ignorar a especificidade da educação escolar indígena, cabendo-lhe a tomada de providências para tal.

Dessa forma, instituiu-se no Estado do Mato Grosso do Sul, a categoria de Escola Indígena através do Decreto Estadual nº 10.734 de 18/04/2002, tendo sido recentemente normatizada, sua organização e seu funcionamento, pelo CEE/MS através da Deliberação do CEE/MS nº 6767 de 25/10/2002.

---

<sup>1</sup> Alterada pela Res/SED nº 1613 de 04/02/2003 – órgão de caráter consultivo e deliberativo.

Sendo assim, essa situação obriga o compromisso de pensar a formação de professores indígenas ofertar educação de qualidade para todos, o que possibilitará que este processo seja realmente intercultural, bi(multi)língüe, específica e diferenciada e para tal, é de suma importância sua formação universitária porque lhe proporcionará o acesso ao conhecimento acadêmico, formando o professor como intelectual. A atuação docente está fundamentada na sua preparação acadêmica para o exercício responsável e competente e tem provocado debates nacionais e internacionais, inclusive para a educação multicultural.

A proposta de uma educação para multiculturalidade inserida no currículo escolar tem provocado debates e discussões nacionais e internacionais, onde se procura analisar os pressupostos teóricos e saberes pedagógicos-curriculares para culturas e identidades múltiplas no âmbito dos espaços escolares.

Segundo Dermeval Saviani (1997, p. 15), existem teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social ou ser a educação instrumento de discriminação social. A educação enquanto fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade, do preconceito e da discriminação.

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

No município de Amambai/MS a educação escolar assim como outros problemas enfrentados pelo Guarani e Kaiowá em relação a perda significativa do território, que gerou confinamento nas aldeias e com a presença maciça da mídia bem como o contato intenso com não-índio tem influenciado a cultura da comunidade indígena, que por sua vez reflete na escola. Preocupados em preservar a cultura destas comunidades o poder público desenvolveu políticas específicas para indígenas, inclusive para formação de professores.

O município de Amambai possui população indígena de aproximadamente nove mil índios residentes nas Aldeias Amambai, Limão Verde e

Jaguari. A oferta de uma educação mais específica para os indígenas começou na década de 80 com um trabalho direto do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, com um projeto agrícola. Adélia Pereira (integrante da equipe do CIMI) relatou que “[...] os índios sempre pediram à equipe professores para as crianças. Reclamavam dos professores da Funai e da escola que não funcionava direito. Em 1982 pediam para ensinar às mulheres, que não podiam freqüentar o MOBREAL que era a noite” (OPAN, 1989, p. 212).

Não havia na época material didático adequado nem professores com formação específica para a educação indígena, influenciando na cultura conforme foi registrado por uma professora na época:

A língua de alfabetização também foram elas que escolheram: querem aprender a ler e escrever em português, pois, como dizem: “Nóis qué aprendê portugueis porque só aparece coisa de brasileiro de lê. Biête que criança traz da escola, nem vidro de remédio a gente lê. (OPAN, 1989, p. 212).

Diante das reivindicações da comunidade houve sensibilização do Poder Público Municipal e criaram a escola indígena MBO'Eroy Guarani Kaiowá na Aldeia Amambai, porém, com professores não-índios e material didático todo na língua portuguesa e que não abordava a realidade indígena. Permanecia um impasse, pois, o rendimento escolar era baixo e a evasão era muito grande. Era necessário repensar a educação escolar indígena. Houve mobilização das comunidades indígenas, colocando professores indígenas leigos para trabalhar com as crianças no Ensino Fundamental, mas a qualidade era relativamente baixa. Conforme Antônio Jaco Brand em estudo de caso realizado sobre formação de professores indígenas pela Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/MS (1993) diz “o professor indígena é o personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade”. Ele ainda parte da convicção de que a melhor contribuição que os órgãos públicos e organizações de apoio podem dar às comunidades indígenas no campo da educação é “oferecer melhores condições para a formação desses professores”.

Em 2002 com a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas houve uma estruturação teórica, política e antropológica bem como um currículo apropriado para as escolas indígenas. Necessário ainda era pensar a formação dos professores.

Para compreender como acontece esta formação é que o presente trabalho foi desenvolvido.

Justifica-se esta pesquisa em investigar como acontece a formação dos professores indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

É importante saber como acontece a formação dos professores que serão agentes de transformação junto a esta comunidade que possui cultura diversificada, especialmente no município de Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul em que a presença indígena é grande.

A pesquisa é relevante, pois procurou identificar o compromisso do professor junto às comunidades incompreendidas e excluídas. A formação de professores implica necessariamente numa avaliação do discurso pedagógico e da prática escolar. Torna-se necessário extirpar práticas do tipo: “aos pobres eu dou uma aula pobre, porque igual não aprendem” ou “o que estes índios querem aqui na cidade? Jamais serão como os brancos” entre outras. É necessário identificar qual o envolvimento das universidades na construção de uma sociedade efetivamente democrática e comprometida com a construção do bem estar social de todos.

A presente pesquisa objetivou obter informações junto a direção, coordenação professores e alunos para conhecer o que está sendo feito pela Universidade para formar professores indígenas, embora poucos são os estudos que abordam a formação de professores indígenas. Recentes são as práticas para formação de professores índios. No Estado do Mato Grosso do Sul o primeiro projeto de formação de professores indígenas denominado *Ara Verá*, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado desenvolvido em parceria com o Programa Kaiowá/Guarani/Universidade Católica Dom Bosco e CEUD/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul possibilitava a habilitação desses professores indígenas a partir de um programa específico em nível médio. Isso nos mostra que é recente a oferta de formação de professores indígenas no Estado.

Assim, com a pesquisa buscou-se:

- Analisar a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá oferecida pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no do curso Normal Superior Indígena no município de Amambai, Estado do Mato Grosso do Sul.
- Conhecer a organização do trabalho da Universidade com a formação de professores indígenas;

- Analisar o Projeto Pedagógico do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul;
- Identificar a relação que existe entre a formação acadêmica e a formação prática na comunidade indígena pela observação na Escola Indígena MBO'Eroy Guarani/Kaiowá;
- Analisar o currículo adotado no curso de formação de professores indígenas;
- Identificar a habilitação/formação dos docentes que atuam no Curso Normal Superior Indígena e seu envolvimento com o curso;
- Observar a metodologia de ensino adotada pelos professores.

A pesquisa se caracteriza como descritivo-interpretativa que supõe e exige a interação com os membros envolvidos no curso de formação, registrando os dados coletados para posteriormente interpreta-los pautado na fundamentação teórica.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos, sendo que no primeiro estão colocadas as bases teóricas. No segundo capítulo apresento a metodologia da pesquisa, no terceiro a análise dos dados, e por fim são apresentadas as considerações finais.

## **2 BASES TEÓRICAS**

### **2.1 Histórico da Formação de Professores no Brasil**

O histórico da formação de professores no Brasil data de 1835 com a criação da primeira Escola Normal, em Niterói no Estado do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, que determinava: “Haverá na Capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino médio mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola era regida por um diretor, que exercia também a função de professor, contemplando o seguinte currículo: ler e escrever pelo método de Lancaster – consistia no envio de oficiais inferiores ou soldados à Corte pela província para aprenderem e retornando ensinassem aos irmãos de armas e outros; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, saber ler e escrever.

A primeira escola normal do Brasil teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Aliás, em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (MOACIR, 1939b, p. 199).

No ano de 1949 havia no país aproximadamente 540 escolas que eram de responsabilidade do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.

As reformas estaduais das escolas normais, com vistas à nova Lei, limitaram-se principalmente à alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da

insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário.

A partir do ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5692/71, foi criado o Ensino de 2º Grau, permanecendo a formação a nível médio na modalidade técnico. Com a reforma da LDB 4024/61 foi criado o magistério. A partir daí a formação para professores das séries iniciais do então 1º Grau dava-se em nível médio, a partir de 1992 a habilitação foi estendida para a Educação Infantil.

Com a LDB 9394/96 ocorreram mudanças na formação, embora algumas escolas que ofereciam magistério resistissem em função de toda uma estruturação realizada pelas escolas, inclusive com a formação específica de professores para atender ao curso.

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior a Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão Nacional, segundo o Referencial Curricular Indígena, entendendo-se *os indígenas como categoria transitória, fadada à extinção* (2002, p. 31).

Em anos mais recentes, abandonou-se essa previsão de desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas:

O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de aulturação e assimilação desses povos. Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência no nosso passado, mas que farão parte do nosso futuro. (RCNEI 2002, p. 31)

### **2.1.1 Formação docente**

A formação é um processo contínuo, permanente de crescimento.

Para Paulo Freire, a formação de professores no Brasil possui uma trajetória histórica epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se construíram a priori, mas emergiram de diferentes concepções de educação.

Imbernón (2001, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem sua teoria implícita, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

A reflexão na prática docente permite ao educador avaliar os objetivos do seu trabalho. A formação de professores no Brasil pelas escolas normais data do século passado, todas eram escolas públicas e surgiram no momento em que o Brasil havia alguma difusão dos ideais liberais, questionando o império e defendendo o individualismo.

Com a Lei 9394/96, a formação de professores passou a ser em nível superior, conforme o Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

A formação docente não é um mero ato, mas um processo que se desenvolve permanentemente, isto passa a ser observado desde a década de 80, em que a formação continuada passa a ser intensificada. Portanto, a formação é uma busca constante pela melhoria do conhecimento e a formação continuada no Brasil passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor conforme Nóvoa (1991).

Sem querer fazer uma descrição pormenorizada da história da formação de professores no Brasil, mas uma história que possibilite entender a trajetória de formação destes profissionais no nosso país.

Pimenta (1997), ao desenvolver um estudo sobre a formação de professores no Brasil entre 1930 e 1998, destaca as profundas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passou o país, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia. Assim, cresceu a demanda por escolarização da população trabalhadora, que segundo a autora se *organiza e*

*reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência* (PIMENTA, 1997, p. 98).

Com a criação do Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Reforma de Francisco Campos também em 1931, o governo toma iniciativas no sentido de atender as pressões advindas das demandas.

As reivindicações educacionais populares e questões polêmicas, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, a laicidade, foram incorporados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932.

Em 1934, nada havia no plano inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP, que revelasse preocupação com a formação dos antigos professores secundários e, até 1938, esse assunto era questão externa à universidade.

A formação de professores no Brasil é discutida com mais ênfase a partir da década de 70, especialmente com Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que criou os cursos técnicos profissionalizantes em nível de 2º grau, incluindo aí o magistério.

Na primeira metade da década de 70 havia uma visão funcionalista da educação, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) os quais deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica.

Na segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores até esse momento. Nessa época as teorias sociológicas que consideravam a escola como reprodutora das relações sociais chegaram às universidades e aos centros de formação de professores e a educação passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser

considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora.

Nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Essa mudança no enfoque da formação de professores expressou o movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização. Nesse contexto, o debate sobre a formação de professores passou a incluir uma diversidade maior de temas:

- a desvalorização e descaracterização do magistério como profissão;
- a deformação do profissional do ensino e a desmotivação gerada pela falta de condições de trabalho, pela instabilidade no emprego, pelas relações hierárquicas, pelo universo burocrático, e pela condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino e da própria escola;
- discussão sobre a natureza do magistério: bico, vocação ou profissão;
- a função da educação na prática social já que, ressaltou-se a importância do professor conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global;
- formar professores ou educadores? A figura do educador nos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70;
- competência técnica e compromisso político: este debate conclui-se pela aceitação geral da tese segundo a qual a função política da educação escolar se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica;
- teoria e prática na formação do professor: com a separação institucional entre pesquisa e prática, por um lado, espera-se que os

pesquisadores forneçam à ciência básica e aplicada e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática, por outro, espera-se que os profissionais forneçam aos pesquisadores problemas para o estudo e o teste da utilidade dos resultados das pesquisas;

- Universidade e formação de professores: dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores.

Nos anos 90, o debate girou em torno da problemática da formação do professor-pesquisador, pois tem se dado grande importância à desmistificação da pesquisa como algo ao alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situados na universidade. Deste modo, a defesa da formação do professor investigador, teria o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Porém, a separação explícita entre essas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico tem trazido prejuízos enormes à formação profissional, e particularmente, à formação de professores.

A discussão sobre a formação do professor assume outro caráter quando se concebe a formação um processo contínuo incluindo a formação inicial, a entrada na escola e a formação continuada. Esta formação deve contemplar três eixos de abordagem: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão do professor e seus saberes específicos e a escola e seus projetos educacionais.

É importante lembrar, finalmente, que os avanços na concepção da formação de professores refletem diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social, dedicado às camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se, na década atual, a visão do professor

como profissional reflexivo, que pensa na, pela e sobre a sua ação prática. Essa atividade se alia à pesquisa.

### **2.1.2 Saberes profissionais ligados a formação**

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes oferecidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. (TARDIF, 2006, p. 36).

Em relação aos saberes pode-se identificar nos docentes, os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, conforme afirma Tardif (2006, p. 36-38) As múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Os saberes da formação profissional são aqueles possibilitados pelas instituições de formação de professores. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas.

De acordo com Maurice Tardif (p. 38) os saberes disciplinares são àqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade. São desenvolvidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Estes saberes emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar, categoriza, organiza e apresenta os saberes sociais. Apresentam-se sob forma de programas escolares.

Os saberes experienciais brotam das experiências e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob a forma de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. São saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem de currículos. Tardif (p. 49) diz que “estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática)”. Formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles se constituem na cultura docente em ação.

Os saberes experienciais se desenvolvem num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes para a atuação do professor. As condicionantes aparecem relacionadas a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal. Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração e que de acordo com Tardif (p. 50) apresentam três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

A experiência existe, igualmente, na formação dos professores indígenas, pois quando desenvolvem práticas cotidianas repassam a cultura e valores que vivem aos alunos e dessa forma perpetuam os ensinamentos da comunidade.

Segundo Tardif (2006, p. 33) “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Nesta posição estratégica, quais são os saberes que servem de base para o trabalho do professor? Qual a sua natureza e como são adquiridos? Estas são algumas perguntas que podem ser feitas quando o assunto é o saber, sabendo que estes parecem ser plurais, heterogêneos, pois:

Trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2006, p. 61).

Para Maurice Tardif (2006, p. 39) “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”. O professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, mas é uma atividade que mobiliza diversos saberes denominados pedagógicos e estes segmentos segundo Tardif são provenientes de reflexões sobre a prática educativa, e articulam-se com as ciências da educação.

Pode-se observar que os professores ocupam espaço importante no campo do saber. Mas será que estes saberes são realmente do professor? Tardif responde a este questionamento dizendo que “os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão, eles se incorporam à prática docente sem serem, produzidos ou legitimados por ela”. (2006, p. 40), continua dizendo que “os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente”. Cabe aos professores refletir se o saber curricular que aplica na sua prática tem seu valor, para que possa controlar e definir a seleção dos saberes pedagógicos.

Outra questão a ser observada são os saberes da escola, pois, parecem corresponder aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Kenneth Zeichner (1993, p. 14) procedeu investigação na maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudá-los a aprenderem a ensinar.

Zeichner desenvolveu esforços para promover a causa da profissionalização dos professores em paralelo com a construção de uma sociedade mais justa e moral. Um dos temas desenvolvidos por ele tem sido a tentativa de relacionar o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social para todas as crianças.

O movimento da prática reflexiva que defende, pode ser considerado uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se

limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, no qual os professores são meros participantes ativos (ZEICHNER, 1993). Continua dizendo que a melhoria do ensino de cada professor deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. A reflexão é importante pois refletir significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor.

Dewey citado por Zeichner (1993, p. 18) definiu a ação reflexiva como sendo a ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que pratica. A reflexão é uma maneira de ser professor, que também implica intuição, emoção e paixão.

A prática reflexiva, tanto do professor quanto do aluno, contribuem para o desenvolvimento de uma ação e reflexão do fazer pedagógico. Refletir na prática requer buscar no passado situações que permitam a melhor compreensão do presente e a construção consistente do provir, nisto Schön concorda com Zeichner.

Donald Schön (1997) diz que um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz e num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, procura compreender a razão por que foi surpreendido.

Donald Schön fala da reflexão-na-ação. Saber refletir é possível, especialmente proceder a reflexão-na-ação. Zeichner complementa esta citação dizendo que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação, em certa medida durante. Os professores reflexivos examinam seu ensino tanto na ação como sobre ela.

Os professores são profissionais que devem desempenhar papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir. É o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores. Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Para que os professores possam implementar, nas suas aulas, o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a adoção de uma segunda língua, sobre a maneira como as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar e de dispor de conhecimentos específicos acerca das línguas, culturas e particularidades dos alunos da sua sala de aula.

Segundo Zeichner (1993, p. 88), “para que a educação dos alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas seja bem sucedida, tem de ser bem sucedida, tem de ser sensível às diferenças de background dos alunos e reafirmar o respeito pelas características dos indivíduos e do grupo”.

Conhecer a diversidade das minorias e suas peculiaridades é importante, pois o sucesso do trabalho docente pode ter nele o alcance de uma prática bem sucedida.

## **2.2 Formação de Professores Indígenas no Brasil**

A formação de professores indígenas em cenários interculturais leva a refletir sobre os enfoques curriculares atuais, tendo como centro o desenvolvimento das competências profissionais dos professores. O que pode ser questionado é que se essas competências são compatíveis com o que se espera dos professores de modo geral. Na concepção e no debate atual, o conceito de competência profissional reúne saberes teóricos e experiências a serem ativados e desenvolvidos no trabalho para que possam dar sentido às situações que se apresentam no dia-a-dia. Segundo os Referenciais para Formação de Professores Indígenas:

No caso dos professores indígenas, na sua maioria “professores em serviço”, com grande acúmulo de práticas e conhecimentos advindos da experiência cotidiana, o conceito parece de grande operacionalidade para nortear as atuais propostas curriculares e pedagógicas. (2002, p. 28).

Recentemente se especificou a formação de professores para atender as comunidades indígenas no Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as quais especificam currículo

que respeite a diversidade. Pelo parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena, por meio de diretrizes curriculares, assistência técnico-financeira para a formação de professores indígenas e publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimentos das necessidades das escolas indígenas.

Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a gestão escolar das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena.

Qualificar docentes indígenas é condição fundamental para que possam assumir suas escolas, respondendo com propriedade aos desafios e projetos delas oriundos.

O INEP/MEC Censo Escolar 2006, aponta a existência 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo a mais de 174 mil estudantes. Conforme o Censo, nestas escolas trabalham aproximadamente 10.200 professores e destes 90% são indígenas. Existem escolas mantidas por Secretarias de Educação e algumas mantidas por projetos especiais e por entidades religiosas.

Até pouco tempo, diria nos últimos dez anos, a formação de professores dava-se pelo Magistério Específico Indígena, em nível médio, com modelo curricular próprio. Nos atuais currículos dos cursos de formação tem ocorrido a revisão do processo de escolarização dos professores indígenas, a fim de desenvolverem capacidades profissionais para: Elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; Produzir material didático-científico; Promover um ensino bilíngüe, o que requer conhecimento em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena e de tradução; Apresentar capacitação lingüística específica, para liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas indígenas; Realizar levantamentos da literatura de tradição oral e produzir novas formas de literatura; Realizar pesquisas sobre os conhecimentos das sociedades, lidando com os seus acervos históricos.

### **2.2.1 Diretrizes curriculares para a formação do professor da educação básica**

Estima-se que em 1.500, época em que os europeus chegaram ao Brasil, a população girasse em torno de 2 a 4 milhões de pessoas pertencentes a mais de 1.000 povos diferentes. Hoje essa população é de apenas 370.000, (pesquisa realizada em 28/05/2007) e mais especificamente os Guaranis – sub-grupos Ñandeva, Kaiowá e Mbya são de aproximadamente 34.000 no Brasil conforme censo de estimativa de 2003. Essa população é explicada por políticas ora mais, ora menos explícitas, de extermínio físico e/ou cultural historicamente impostas aos grupos indígenas em nosso país. Apesar de todos os números serem desfavoráveis aos grupos indígenas é válido dizer que resistiram a muitas situações: garruchas, bíblias, epidemias, entre outras tantas.

É importante ensinar às crianças a verdadeira história da colonização brasileira. Grupioni (2006, p. 13) afirma que é preciso ensinar as crianças brasileiras, desde a mais tenra idade, que o Brasil tinha donos quando os portugueses chegaram [...], quanto mais cedo o cidadão brasileiro se inteirar da história real de seu país, mais condições ele terá de exercer, de forma responsável e solidária, sua cidadania no futuro.

Até muito recentemente, a maioria das escolas indígenas do país estava fora dos sistemas de ensino ou inseridas nele como “escolas rurais” ou salas de extensão de escolas não-indígenas.

É necessário compreender que ainda hoje existem 227 povos indígenas no nosso país, falantes de mais 180 línguas diferentes. A maior parte dessa população distribui-se por aldeias, situadas no interior de 593 Terras Indígenas de norte a sul do território nacional. O que esses povos têm em comum é que todos eles são de origem pré-colombiana.

Como são educadas as crianças indígenas? Para responder esta pergunta é necessário distinguir o que é “educação indígena” e o que é “educação escolar indígena”. A educação indígena é aquela desenvolvida na família, na comunidade, sendo entendida como educação informal. A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e a etnicidade. Segundo Terezinha Machado Maher (2006, p. 16)

quando fazemos a 'educação indígena', estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Quando observamos as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem.

Até o fim da década de 70, a educação escolar indígena podia ser compreendida conforme dois paradigmas, segundo Grupioni (2006) até muito recentemente – década de 70 – o paradigma dominante foi aquele denominado paradigma assimilacionista. Neste paradigma, se pretende ensinar o índio para que ele deixe de ser índio: abdicando de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais, assimilando os valores e comportamento, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional.

Neste modelo – modelo assimilacionista de submersão -, acreditava-se que os costumes e crenças indígenas não eram compatíveis com a sociedade moderna, por isso as crianças eram retiradas das famílias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem a língua portuguesa e os costumes da sociedade não-índia. Para muitos o índio era visto como um “animal” que precisava ser “civilizado” ou “humanizado”.

No segundo modelo, o assimilacionista de transição, não há a retirada da criança do seio familiar, criava-se uma escola na aldeia e a língua utilizada nas séries iniciais é a indígena, em função de dificuldade de alfabetizar na língua que a criança não dominava. Mas após alfabetizada, onde a criança conseguisse ler e escrever, lentamente era introduzida a língua portuguesa até que a língua indígena fosse totalmente extinta do currículo.

No Mato Grosso do Sul os Guarani localizam por meio das parciais com população estimada em 30 mil pessoas e os Nãndeva , único grupo que se autodenominam Guarani, com cerca de 10 mil pessoas, sendo distribuídos em nove reservas e quatorze aldeias, totalizando vinte e duas terras indígenas (TI). Destaque para as terras indígenas de Dourados, Amambai e Caarapó que juntas atingem o maior número de população e hectares, conforme Adir Casaro Nascimento (2004, p. 3).

O processo histórico que marca os Kaiowá e Guarani possuem características relevantes como as constantes invasões dos não-indígenas de ocupação e o confinamento de seus territórios. Conforme Brand (2006)

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território Kaiowá e Guarani, a partir da década de 1880, após a Guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Laranjeira. Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita de erva-mate. (2006, p. 05).

Com a decadência da economia ervateira a partir de 1930, tem início uma nova política de desenvolvimento batizada de “Marcha para o Oeste”. Essa política criada pelo governo Vargas, foi responsável pela Colônia Agrícola Nacional de Dourado – CAND.

#### Segundo Brand,

A implantação da colônia em áreas de aldeias Kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de suas terras. Negavam-se deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo aos colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos (1997, p. 78).

Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demarcou pequenas extensões de terra para a população indígena. No entanto, os estudos de Antônio Brand e Adir Casaro Nascimento revelam que a demarcação tinha o objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais dispersos em amplo território no atual Estado de Mato Grosso do Sul. Com a chegada de novos colonizadores, no final da década de 60 impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, notadamente nos espaços que abrigavam a população Guarani e Kaiowá, o que Brand caracteriza de confinamento.

### **2.3 A Educação Escolar Indígena**

Quando se fala em educação indígena é preciso diferenciar processos tradicionais de socialização, próprios de cada povo, de uma educação que decorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade não-índia.

A educação escolar é uma modalidade de ensino que vem recebendo tratamento especial por parte dos órgãos governamentais, organizações não-governamentais entre outros, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade.

A implantação da política vigente está caracterizada no Decreto Presidencial nº 26/91, em que se estabeleceu como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio de definição de diretrizes curriculares para oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas. A implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural bi(multi)língüe. Formar professores indígenas, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena.

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. (LDB 9394/96, Art. 78).

Boa parte dos professores que lecionam nas escolas indígenas seja membro da própria comunidade e falante de sua língua materna, ainda não teve acesso à educação básica completa e poucos realizaram sua formação em magistério intercultural, de nível médio ou superior, conforme os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (p. 13).

Zeichner (1993, p. 73-74) quando escreveu sobre a necessidade dos Estados Unidos em relação a formação de professores para diversidade cultural afirma:

A necessidade de ajudar todos os professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada[...], a ensinarem eficientemente alunos diferentes entre si [...], neste sentido, o ensino vai implicar uma importante comunicação intercultural.

A preocupação com a formação de professores que atendem a comunidade indígena, mais especificamente os professores indígenas encontra

força na afirmação de Zeichner, que, embora escrevesse para um público diferente deste, dá um claro entendimento que os professores precisam de apoio, orientação e especialmente uma boa formação para que possam adquirir os saberes, atitudes e capacidades necessárias para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório junto à comunidade que tem alunos com cultura diferente.

No Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre eficaz, de aniquilação da diversidade. Zeichner afirma ainda que:

investigações recentes demonstram que muitos dos alunos-mestres vão para programas de preparação encarando a diversidade dos alunos como um problema e não como um recurso. Os alunos-mestres sequer estão convencidos de que todos os alunos são capazes de aprender (ZEICHNER, 1993, p. 79).

Em função dos entendimentos diversos sobre a diversidade cultural, e especificamente a indígena, não é raro ouvir de professores indagações sobre a capacidade de aprendizagem das crianças indígenas. A diversidade cultural passa a ser de grande importância, pois é recurso de amplo estudo e necessita entendimento.

Para uma formação de professores indígenas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI) do MEC se apresentou como um poderoso instrumento para implementação da política de educação escolar indígena no Brasil, que após quase dois anos de estudos e aprofundamento chegou ao consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação de sociedades indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI) foi muito utilizado, principalmente por professores e lideranças indígenas, como instrumento político, uma vez que nele estavam registrados as obrigações dos órgãos governamentais no atendimento aos direitos educativos indígenas. (GRUPIONI, 2006 p. 74).

Com apoio de forças sociais diversas, foi se estabelecendo, nos estados, um conjunto de instrumentos legais que passaram a garantir e balizar a implementação da escola indígena em nosso país.

O Ministério da Educação contribuiu para o estabelecimento de um conjunto de instrumentos legais dialogando com representantes do Conselho

Nacional de Educação. O ponto culminante desse trabalho foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas.

Acompanhando as Diretrizes, foi aprovada a Resolução 3/99, estabelecendo, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com “normas e ordenamento jurídicos próprios”, integradas como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais de ensino.

Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas, preferencialmente pertencentes à mesma etnia, a Resolução 3/99 determina que “os professores das escolas indígenas recebam formação específica, garantindo que esta se realize ‘em serviço’ e, quando necessário, de forma concomitante à sua própria formação básica”.

Muito ainda necessita ser feito em todo o país, sobretudo do ponto de vista da execução pelo Estado e seus órgãos responsáveis desse novo aparato legal e conceitual. Mesmo diante das dificuldades no desenvolvimento institucional, pode-se afirmar que os avanços nos últimos anos foram substanciais.

De acordo com a Grupioni, sobre o alcance escolar indígena no Brasil verifica-se o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, a partir dos dados do Censo Escolar de 2003, pode ser caracterizado como desigual e ainda pouco articulado. As 2.079 escolas indígenas em funcionamento no país atendem a 147 mil estudantes, por meio do trabalho de 7 mil professores, dos quais 85% são indígenas. Destas escolas, 48% estão vinculadas diretamente às secretarias estaduais de educação. As demais são mantidas por secretarias de educação de um total de 165 municípios, existindo ainda algumas escolas denominadas ‘particulares’ vinculadas a projetos estatais e entidades religiosas. (GRUPIONI, 2006 p. 76).

Em relação à distribuição, os estudantes indígenas se distribuem pelo Brasil da seguinte forma:

**QUADRO 01 - Estudantes indígenas por região**

Regiões	Número de Estudantes	Percentual
Norte	72.489	49%
Nordeste	31.656	21%
Centro-Oeste	30.270	21%
Sudeste	3.968	3%
Sul	8.687	6%

Fonte: Unesco, 2006.

No município de Amambai/MS, de acordo com Secretaria Municipal de Educação, estão matriculados nas escolas indígenas da rede municipal de ensino 1.967 alunos divididos em três escolas, conforme demonstrativo:

**QUADRO 02 - Alunos por escolas municipais**

Escola	Número de alunos
Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani Kaiowá (escola sede e extensão)	1.078
Escola Mitã Rory (particular, conveniada, etc.)	668
Escola Municipal Tupã Nandeva	221

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Amambai, 2007.

A Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani Kaiowá oferece no mesmo prédio Educação Infantil, Ensino Fundamental que é ofertado pelo município e Ensino Médio que é mantido pela Secretaria de Estado da Educação. Estudam em torno de cinquenta alunos no Ensino Médio, sendo que, vários jovens indígenas que cursam o Ensino Médio preferem estudar nas escolas não-indígenas na cidade, por que, segundo alguns deles, "a qualidade da educação oferecida na cidade é melhor que da Aldeia, e nós queremos fazer faculdade, temos que ter o conhecimento dos brancos".

A Escola Mitã Rory, embora a Secretaria Municipal de Educação a coloque no rol de escolas indígenas não é identificada como tal, como acima mencionado escolas 'particulares/conveniadas', pois a escola é mantida pela Missão Evangélica Caiuá, logo não é escola indígena e sim escola que atende a comunidade indígena. Nesta escola a Missão é mantenedora e a prefeitura de Amambai, através de convênio, paga as despesas de salários com os professores e a merenda dos alunos.

Para atender a esta demanda de alunos, trabalham 69 professores, entre concursados e contratados temporariamente. O que chama atenção é que deste total 36 são indígenas e 33 não são indígenas. Pode-se observar o déficit de professores indígenas formados para atendimento da comunidade.

No ano de 2006, a Prefeitura Municipal de Amambai realizou concurso para selecionar pessoas para diversos cargos, inclusive de professores, porém, criou regras específicas para as vagas existentes nas escolas indígenas, sendo que para concorrer às vagas existentes nestas escolas o pré-requisito era a de que o candidato teria que ser indígena.

Foi realizado desta forma o primeiro concurso específico para professores indígenas na rede municipal de ensino no município de Amambai, atendendo às reivindicações das comunidades indígenas de Amambai.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se caracterizou como descritivo-interpretativa que consistiu na interação com os envolvidos na formação dos alunos do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Foi realizado levantamento bibliográfico para embasamento da teoria sobre a formação de professores, mais especificamente, da formação de professores indígenas e do município de Amambai no MS. Para compreender como ocorre a formação dos professores foi aplicado questionário à direção, à coordenadora pedagógica, a oito professores que trabalham no curso e aos seis acadêmicos do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Houve dificuldades para que a pesquisa fosse desenvolvida, em função de uma decisão do governo federal de retirar do município de Amambai/MS a Administração Regional da Funai, transferindo-a para a cidade de Dourados/MS, o que gerou revolta e descontentamento na população indígena não só do município de Amambai mas em toda a população indígena dos municípios ligados a administração regional. Após algumas tentativas houve atendimento por um funcionário que respondia interinamente pela Funai em Amambai. Obtive autorização para contato com a chefia de posto na aldeia Amambai, onde o chefe do posto havia concedido autorização, por escrito, para que se adentrasse à comunidade e realizasse a pesquisa na escola MBO'Eroy Guarani Kaiowá.

A pesquisa teve como ações iniciais a caracterização das comunidades indígenas, com a obtenção da autorização para adentrar e estudá-las, e busca de autorização dos dirigentes da Universidade para a realização da pesquisa.

A pesquisa de campo se realizou no segundo semestre de 2007 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e na Escola Guarani da Aldeia Amambai.

Desde 1.999, conforme o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem chegado a esses professores indígenas através de cursos de extensão e tem, assim, visto in loco suas dificuldades e anseios em relação a uma formação de nível superior que

considere a especificidade de seus processos próprios de aprendizagem e de seu contexto de interculturalidade.

A partir desses contatos têm chegado solicitações a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por parte de professores indígenas, secretários de educação de municípios e lideranças comunitárias (Associação de Professores Indígenas, Associação de Professores Terena de Miranda – APROTEM e Comissão de Professores Indígenas Guarani-Kaiowá) de oferta de formação específica de nível superior.

Participaram da pesquisa 16 (dezesesseis) pessoas, com idade entre 21 (vinte e um) e 45 (quarenta e cinco) anos de idade, sendo 01 (uma) gerente da Unidade da UEMS em Amambai, 01 (uma) coordenadora pedagógica, 03 (três) professoras e 05 (cinco) professores, 05 (cinco) alunas indígenas e 01 (um) aluno indígena.

Os procedimentos de coleta de dados são descritos como segue:

a) Levantamento bibliográfico sobre a teoria e aspectos gerais da educação. Existem poucos estudos sobre o tema e pouca bibliografia referente à educação indígena. Há estudos generalizados sobre a formação de professores indígenas, mas especificamente, são poucos. O que se tem em comum é o objetivos dos cursos oferecidos à indígenas, conforme a professora Adir Casaro Nascimento da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande quando falou do curso de licenciatura indígena Teko Arandu – Viver com sabedoria – convênio firmado entre a UCDB e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, *o curso tem como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, sendo a proposta aprimorada por meio de pesquisas*. Lembra ainda que esse processo de formação de professores indígenas está sendo desenvolvido a algum tempo sem a necessária regularidade e sistematização.

b) Aplicação de questionários à Direção da Universidade, à coordenadora do cursos, aos professores e alunos. Foram submetidos à questionário no mês de setembro de 2007 que foi aplicado individualmente para que as respostas fossem as mais espontâneas possíveis. Há quatro tipos de questionários, um para a gerência, um para a coordenação, outro para os professores e outro para os acadêmicos. A participação de todos os segmentos respondendo o questionário foi importante, pois visou comparar o que o Projeto Pedagógico do Curso diz com a prática dos professores, coordenadores e direção.

Esses questionários foram específicos para cada elemento componente do grupo que trabalha no curso e para os alunos. Os questionários estão no anexo.

As questões foram organizadas para cada segmento da Universidade, sendo aplicadas à Gerente da unidade perguntas referentes aos objetivos do curso, sobre a elaboração do Projeto Pedagógico, como avalia a questão da evasão do curso se a considera alta, normal ou baixa; em relação ao acervo da biblioteca e se atende às necessidades de pesquisa dos alunos além da periodicidade com que ocorrem as aulas.

Para a coordenadora pedagógica foram elaboradas questões sobre o perfil dos professores do curso, como são desenvolvidos os planos de aula e em relação ao Projeto Pedagógico do curso – quem participa da sua elaboração, como os professores têm acesso a ele, e como está o acervo da biblioteca.

Os professores responderam às questões mais ligadas a sua prática pedagógica, especialmente sobre o conhecimento do projeto pedagógico do curso, do planejamento e realização das aulas, da linguagem utilizada com os alunos nas aulas e as principais dificuldades encontradas no trabalho.

Aos alunos o questionário entregue abordou os motivos da escolha do curso e da instituição, o grau de satisfação com a aprendizagem e dificuldades encontradas. Foram questionados também sobre a linguagem adotada pelos professores na aula e o que dizem a respeito das avaliações. Por fim as perguntas feitas questionaram a qualidade de aprendizagem oferecida pela Universidade e a estrutura da biblioteca.

c) A análise dos documentos do curso, (Projeto Pedagógico do curso e dos planos de ensino dos professores) seguiu os critérios indicados pela legislação específica e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

d) Observação do trabalho dos professores em classe para verificar a seleção dos conteúdos, metodologia do ensino utilizada, língua falada, avaliação da aprendizagem.

Os questionários foram numerados, tabulados, contados e organizados, sistematizados e transformados em gráficos ou tabelas segundo a conveniência.

Os planos de aula e o projeto pedagógico do curso foram analisados conforme a legislação pertinente e às respostas dos questionários.

Para a observação das aulas e da escola utilizou-se de um “caderno de campo” para se anotar o fato que chamou atenção do pesquisador logo após sua verificação.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Amambai, oferece o Curso Normal Superior Indígena a partir da instituição da Comissão pela Portaria PROE/UEMS nº 014 de 07/10/2002, publicado em Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº 5864 de 24/10/2002, para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena.

Os dados obtidos, para apresentação foram organizados da seguinte maneira:

Análise do projeto pedagógico do curso Normal Superior Indígena;

Resultado das respostas dadas aos questionários;

Dados obtidos pela observação realizada na escola e em sala de aula.

### **4.1 Análise do Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

O Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena com Habilitação no Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul foi elaborado pela Comissão instituída pela Portaria PROE/UEMS nº 014 de 07/10/2002, publicada em Diário Oficial - D.O./MS nº 5864 de 24/10/2002. Essa Comissão foi composta por quatro membros, sendo três professores de Ensino Superior e um discente. O Projeto foi elaborado por apenas uma pessoa, conforme consta no próprio documento.

A UEMS buscou na promulgação da Constituição Federal de 1988, em que os indígenas passam a ter um tratamento diferente, na medida em que se reconhecem suas identidades étnicas diferenciadas, sendo-lhes oferecida uma educação escolar diferenciada. Ainda no exposto no artigo 210 da Constituição Federal, que assegura o direito ao uso da língua materna e processos próprios de alfabetização e também no Decreto do Presidencial nº 26/91 em que retira da Funai a incumbência da educação escolar atribuindo a competência ao Ministério da

Educação e do Desporto – MEC. Através da Portaria Interministerial 559/91 foi instituído no MEC o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, sendo este substituído no ano de 2001 pela Comissão Nacional de Professores Indígenas.

No Estado do Mato Grosso do Sul, têm-se a Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 4324/95 que estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Escolar Indígena e a Resolução da Secretaria Estadual de Educação – SED/MS nº 1387/99 que constitui o Comitê de Educação Escolar Indígena formado por professores indígenas e outros órgãos ligados ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Estado.

Desde 1.999, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem se aproximado desses professores indígenas por meio de cursos de extensão e tem, assim, visto in loco suas dificuldades e anseios em relação a uma formação de nível superior que considere a especificidade de seus processos próprios de aprendizagem e de seu contexto de interculturalidade.

A partir desses contatos têm chegado solicitações a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por parte de professores indígenas, secretários de educação de municípios e lideranças comunitárias (Associação de Professores Indígenas, Associação de Professores Terena de Miranda - APROTEM e Comissão de Professores Indígenas Guarani-Kaiowá) reivindicando oferta de formação específica de nível superior.

Ressalte-se que, entre os índios Terena, essas demandas já contavam no ano de 2.000, com um número significativo de professores indígenas habilitados em Magistério em nível de ensino médio ou portadores de diploma de Ensino Médio que já atuavam em escolas nas aldeias do Estado.

Considerando o art. 6º da Resolução da Câmara de Ensino Básico – CEB de Brasília nº 3 de 10/11/1999, que determinou que a formação dos professores das escolas indígenas fosse específica, e ainda, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que especifica que esta formação deverá ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, portanto, em nível superior, devendo ser feita no âmbito das universidades, a UEMS elaborou um projeto de oferta de uma turma específica para o Curso Normal Superior em atendimento a professores indígenas, a partir do ano de 2.001. Essa decisão indicava que haveria um pólo de funcionamento no município de Aquidauana, com previsão de atendimento posterior no município de Amambai e/ou Dourados. Atendia

assim, a UEMS a demanda constituída pelos futuros formandos do magistério específico Guarani-Kaiowá com previsão de formatura para final de 2.002.

O atendimento inicial em Aquidauana deveu-se ao fato de que na região de Aquidauana (Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Bonito e Porto Murtinho) havia um número expressivo de professores indígenas com ensino médio e entre os Guarani-Kaiowá (Dourados e Amambai), essa demanda estava destinada aproximadamente a 70 professores indígenas, alunos do magistério específico em nível médio, configurando uma demanda por formação superior para 2.003.

Considerando que ainda não existia no país uma normatização para oferta de cursos superiores a professores indígenas, a opção inicial pela oferta do Curso Normal Superior a professores indígenas, pela UEMS, amparou-se no art. 6º da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/Conselho Pleno-CP nº 1 de 30/09/1999, que instituiu o Curso Normal Superior, e em seu parágrafo 1º, inciso IV prevê preparação específica para cinco áreas de atuação profissional sendo uma delas, educação de comunidades indígenas.

Com esse entendimento, a UEMS ofertou no ano de 2.001, curso para professores indígenas acrescido com proposta de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas.

Assim, a partir da legislação que estabelece tanto em âmbito nacional como estadual (a escola indígena acaba de ser instituída no Estado) que a formação do professor indígena será específica e com base nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, nas Diretrizes Nacionais para a Escola Básica e no Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/Conselho Pleno-CP nº 10 de 11/03/2002 que delibera sobre a formação do professor indígena em nível universitário, discutindo inclusive, a adequação do Curso Normal Superior para tal, e considerando a Meta 17 do PNE (Lei nº 10.172/2001) que determina para janeiro de 2003 a formulação de um plano de implementação de programas especiais para formação do professor indígena em nível superior em regime de colaboração com universidades, a UEMS entendeu que deveria ofertar um Curso Normal Superior com projeto pedagógico próprio para atendimento a professores indígenas que está sendo denominado de Curso de Graduação Normal Superior Indígena: Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a UEMS, no cumprimento de seu papel social de democratização do acesso à universidade em nosso Estado, disponibiliza esse

acesso aos professores indígenas, ofertando-lhes os mesmos conhecimentos científicos que são dados aos professores não-indígenas, acrescidos dos conhecimentos específicos do contexto da educação escolar indígena, instrumentalizando-os para análise e reflexão das questões complexas que envolvem o processo de escolarização das crianças indígenas.

Em virtude da especificidade da escola indígena, a Resolução CEB nº 3 de 10/11/1999, normatiza a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, considerando-se o respeito às características étnico-culturais de cada povo, ou comunidade, às realidades sócio-lingüísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas, aos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e à participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

A oferta do Curso de Graduação Normal Superior Indígena está caracterizada na alocação de um corpo docente específico de professores da UEMS, na oferta de um pólo específico para professores indígenas por etnia, caracterizando um corpo docente e discente específico e também no tratamento específico dos conteúdos curriculares necessários à formação do professor indígena. Também, procurou a Universidade atender a constituição de espaços curriculares para o resgate dos conhecimentos étnicos, com a oferta das seguintes disciplinas: Antropologia Indígena, Lingüística Indígena, História Indígena, História da Educação Escolar Indígena Prática de Ensino de Língua Indígena e Pedagogia Indígena, disciplina que iria coroar a discussão do que seja a escola indígena diferenciada.

Os princípios norteadores do Curso de graduação Normal Superior – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme Projeto Pedagógico (2002, 17-18), foram:

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

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

Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria/prática.

Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade entendidas como elementos necessários de caráter vinculado do

conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram.

Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que se torna necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num continuum de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade.

Princípio da compreensão da sabedoria da prática – como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados.

O Curso de Graduação Normal Superior Indígena – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental *“tem como objetivo geral formar professores para o Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico – pedagógico e sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão; preparando o professor indígena para atuar profissionalmente nas Escolas Indígenas, dentro de seu contexto sócio-cultural”*. (Projeto Pedagógico Curso Normal Superior Indígena”, 2002, p. 18).

O curso que foi pensado para caracterizar a relação teoria/prática relativa ao processo educativo, com base no princípio da interculturalidade, visa formar o professor indígena com suporte teórico e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, ressignificar, pesquisar e redefinir a sua prática pedagógica no contexto da educação escolar indígena.

As diretrizes que nortearam a elaboração do projeto pedagógico específico do curso basearam-se na interculturalidade, conforme apresentados por todos os documentos pós Constituição Federal de 1988.

Quando se fala em interculturalidade, a idéia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma. A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade de educação escolar indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos e ao currículo.

Os dois primeiros anos, conforme o projeto, serão utilizados para os estudos Fundamentos da Educação com o quadro curricular e ementário que garante o acesso aos conhecimentos necessários a que o professor construa o

processo educacional intercultural na escola indígena. Nesses dois primeiros anos serão discutidas pelos professores as questões pedagógico-educacionais próprias do contexto da educação escolar indígena. O objetivo desse trabalho é para que possam confrontar sua prática pedagógica e cotidiano escolar e sócio-cultural com teorias e conhecimentos em educação.

A partir do 3º ano, iniciam-se as metodologias contempladas, explicitamente nas ementas, o tratamento dos conteúdos dentro do contexto da educação escolar indígena com base no RCNEI/Indígena(1998, p.57). Devem ser contemplados os processos próprios e específicos dessa aprendizagem, o ensino da língua indígena e da língua portuguesa em contexto bilíngüe e os conhecimentos étnicos.

O curso está organizado com períodos de carga horária presencial, conforme exposto no quadro curricular adiante, concentrando-se essa carga horária quinzenalmente, as sextas e sábados. Em casos especiais, a critério da universidade, essa carga horária, poderá ser concentrada em períodos de férias dos docentes-alunos.

A avaliação dos alunos deverá ser feita por componente curricular e realizada basicamente por meio da produção própria orientada do aluno, com base em dois processos essenciais: orientação e reconstrução do conhecimento. Esta produção, perseguida em cada componente curricular, se constituirá a essência do Trabalho de Elaboração Própria, que terá caráter integrador das disciplinas, da prática de ensino ou estágio supervisionado, oferecidos no ano letivo, devendo retratar a análise teórico-prática da temática abordada. O TEP se desenvolverá em diferentes níveis de elaboração, culminando no terceiro e quarto anos do Curso, com a escrita de uma monografia e com a construção de um projeto pedagógico da escola indígena, respectivamente.

No caso de reprovação no Trabalho de Elaboração Própria – TEP, o aluno deverá refazê-lo seguindo as orientações do professor. Será automaticamente reprovado no curso, o aluno reprovado, por duas vezes, na mesma disciplina ou no TEP.

A necessidade de um profundo conhecimento da proposta do curso e das questões específicas das comunidades indígenas e compromisso com o mesmo, por parte dos docentes nele lotados, fazem com que haja um processo de seleção de docentes que atendam a esse perfil, adotando-se medidas legais

expressas no Estatuto e Regimento Geral da UEMS. De acordo com o Projeto Pedagógico, os docentes lotados no curso deverão, comprovadamente, desenvolver pesquisa com educação escolar indígena e/ou em sociedades indígenas.

A matriz curricular do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS atende a formação geral e específica, conforme o quadro a seguir.

**QUADRO 03** - Currículo do curso – Delib. CEE/MS Nº 4807/97 – Art.7º - inciso – V

<b>1ª SÉRIE</b>			
Disciplinas	Presencial		Total
	Teórica	Prática	
	Fundamentos Metodológicos de Educação a Distância	60	42
Prática de Leitura e Produção de Textos	60	42	102
Metodologia da Pesquisa em Educação	62	40	102
Construção Histórica da Educação Brasileira	60	42	102
Fundamentos Filosóficos da Educação	60	42	102
Atividades Complementares	-	-	50
<b>TOTAL</b>	<b>302</b>	<b>208</b>	<b>560</b>
<b>2ª SÉRIE</b>			
Sociologia da Educação	40	62	102
Psicologia da Educação	62	40	102
Organização Política e Administrativa da Escola	62	40	102
Didática	72	60	132
Tópicos em Educação Especial	62	40	102
Educação e Informática	72	60	132
Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
<b>TOTAL</b>	<b>370</b>	<b>302</b>	<b>722</b>
<b>3ª SÉRIE</b>			
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	40	28	68
Fundamentos e Metodologia da Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	40	28	68
Fundamentos e Organização da Educação Infantil I	62	40	102
Literatura Infantil	40	28	68
Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	42	102
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	42	102
Trabalho de Elaboração Própria –TEP I	40	62	102
Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
Estágio Curricular Supervisionado	-	-	200
<b>DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ÉTNICA</b>			
Antropologia Indígena	60	42	102
História Indígena	60	42	102
<b>TOTAL</b>	<b>462</b>	<b>354</b>	<b>1066</b>

<b>4ª SÉRIE</b>			
Fundamentos e Organização da Educação Infantil II	40	28	68
Fundamentos e Metodologias do Movimento na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	40	28	68
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	60	42	102
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	42	102
Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	60	42	102
Trabalho de Elaboração Própria – TEP II	40	62	102
Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
Estágio Curricular Supervisionado	-	-	200
<b>DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ÉTNICA</b>			
Linguística Indígena	60	42	102
<b>História da Educação Escolar Indígena</b>	60	42	102
Pedagogia Indígena	60	42	102
Prática de Ensino de Língua Indígena	60	42	102
TOTAL	540	412	1.202
TOTAL Carga Horária Teórica		1.674	
TOTAL Carga Horária Prática		1.276	
Estágio Curricular Supervisionado		400	
Atividade Acadêmica Complementar		200	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3.550</b>	

Analisando a grade curricular pode-se observar que a formação específica passa a acontecer a partir do 3º ano do curso, com as disciplinas denominadas de formação étnica. Da carga horária total do curso que é de 3.550 horas, apenas 612 horas destinadas para formação étnica específica. As demais disciplinas são comuns aos cursos de formação de professores oferecido aos não-índios.

Algumas situações foram observadas nesta matriz curricular. A disciplina de Fundamentos Metodológicos da Educação a Distância que é ofertada no primeiro ano do curso, não é muito claro. Uma vez que a Universidade não possui laboratório para desenvolver tais aulas, sendo esta disciplina teórica apenas embora tenha carga horária para a prática.

A Disciplina de Atividades Complementares deve ser cumprida com a participação em jornadas, encontros de pesquisa, seminários entre outros, apresentando ao final de cada ano cópia dos certificados de participação que

comprovem que o acadêmico tenha participado de eventos cumprindo a carga horária exigida.

O estágio supervisionado é realizado nas escolas indígenas existentes no município. Os acadêmicos são orientados nesta prática por professor que os acompanha no desenvolvimento do estágio, devendo ser realizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a habilitação do curso.

No estágio, o trabalho desenvolvido pelos acadêmicos é bilíngüe, não podendo ser de outra forma para não diferenciar da prática que já vem sendo desenvolvida pelos professores titulares. Este estágio é organizado em três momentos: primeiramente o aluno observa a escola e o trabalho do professor, elaborando relatório e entrega ao professor coordenado do estágio. Posteriormente ele participa do trabalho com o professor na sala de aula, auxiliando o professor no desenvolvimento das atividades. No terceiro momento, o acadêmico desenvolve a regência, em que ministra as aulas, sendo acompanhado pelo professor do estágio e avaliado por este.

As disciplinas de Formação Étnica aparecem somente no terceiro e quarto anos do curso. No terceiro ano, de acordo com a matriz curricular, estudaram Antropologia indígena e História indígena, sendo a carga horária de cada uma dessas disciplinas de 102 (cento e duas) horas aula, organizadas em: 60 (sessenta) h/a de teoria e 42 (quarenta e duas) de prática. No quarto ano a disciplinas oferecidas na formação étnica foram Lingüística Indígena, História da Educação Escolar Indígena, Pedagogia Indígena e Prática de Ensino de Língua Indígena.

Estas disciplinas aparecem nos dois anos finais do curso porque os elaboradores do projeto entendem que primeiramente o aluno terá que aplicar na prática as teorias estudadas, porém, a partir do terceiro ano o acadêmico já desenvolve o estágio, não dispondo de prévia fundamentação teórica das disciplinas de formação étnica, seu trabalho pode ficar aquém do que ele realmente poderia produzir.

O Curso Normal Superior Indígena tem suas aulas ministradas quinzenalmente, sendo que os alunos recebem muitos trabalhos para serem desenvolvidos em suas casas. Para que possam elaborar essas atividades, por vezes precisam recorrer a mecanismos eletrônicos, a internet, por exemplo, para realizar a pesquisa, sendo que a Universidade dispõe de pouco material bibliográfico no seu acervo para a realização de pesquisas.

Há uma situação interessante que observada na sala de aula. É característica dos indígenas serem comunitários, porém, nesta convivência evidenciam-se lideranças que por eles são aceitas prontamente. Estes líderes já são identificados na comunidade por terem vínculo de parentesco com Capitão da Aldeia ou outras lideranças internas, sendo que na maioria das situações somente estes líderes falam pelos demais.

#### **4.2 Resultados Obtidos com os Questionários Aplicados**

Após aplicação do questionário à Gerente da Unidade as respostas obtidas indicam que segue uma linha técnica, pois a mesma respondeu as questões apoiando-se no projeto pedagógico do curso. Quando perguntada sobre os objetivos do curso Normal Superior Indígena, respondeu que os mesmos constam no projeto pedagógico que são a capacitação para elaboração do currículo e programas para as escolas indígenas; alfabetização bilíngüe; capacitar o professor para a produção de material didático-pedagógico e compreender os problemas da própria realidade sócio-cultural. De acordo com a gerente da unidade, disse ter percebido que muitos indígenas desistiram de fazer o curso por não concordarem com a forma da implantação do curso e pela forma do trabalho desenvolvido, muitos não concordavam que tivessem que ter formação superior, pois muitos deles já haviam feito a capacitação em nível médio na cidade de Dourados/MS, através do projeto Ara Verá.

Quando perguntada sobre quem participou na elaboração do projeto pedagógico do curso, mais uma vez ela respondeu que a informação consta no próprio projeto. Analisando pude observar que o projeto foi elaborado por uma pequena equipe de três professores e um aluno, mas o projeto chegou à unidade pronto, cabendo a esta aplicá-lo. Como nos diz Zeichner, os professores são vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala. Este projeto foi desenvolvido longe da comunidade escolar em que foi aplicado, apesar de ter uma representante na comissão para acompanhamento e definição das políticas relacionadas às questões indígenas no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Sobre a evasão do curso, considera ser alta, pois a turma concluinte consta de 09 acadêmicos, sendo que a turma iniciou com vinte e cinco alunos. A evasão apresenta vários motivos ligados a questões de dificuldade de deslocamento, pois o curso é ofertado na cidade; aspectos ligados à identidade do curso; a disponibilidade de tempo, o curso é ofertado nos finais de semana. Pode-se observar o grande índice de desistência, que além das justificativas apresentadas, o que é marcante é que os alunos precisam sair da sua comunidade para freqüentar as aulas. Se as aulas ocorressem na escola da comunidade, mais alunos estariam concluindo, pois a formação do professor indígena deveria ser dada na própria comunidade. É comum ouvir dos alunos que não possuem meio de transporte para vir até a cidade, além do mais trabalham a semana inteira e chegam ao final de semana cansados. A gerência disse conhecer toda esta realidade, porém ela não tem poder de decisão neste caso, cabendo a ela oferecer uma escola organizada.

Quando perguntada se a biblioteca atende às necessidades dos alunos, a gerente disse que não. Ela concorda que realmente há poucos títulos e que o acervo maior fica na sede na cidade de Dourados e que é difícil trazer livros da sede para a unidade. Visitei a biblioteca e pude constatar que a biblioteca da unidade possui poucos livros, no caso das habilitações oferecidas o material é praticamente inexistente. Bibliografias que abordam a questão indígena, como a formação de professores indígenas, antropologia entre outros também não tem.

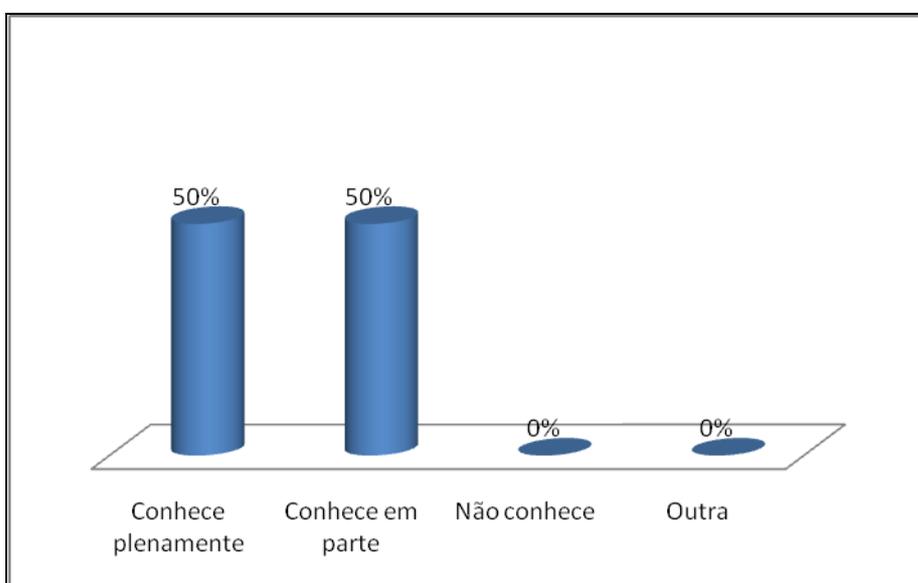
Após aplicação do questionário à coordenação do curso a mesma disse que todos os dados de que necessitaria encontraria no projeto do curso e na secretaria da unidade. Realmente, as informações obtidas junto a secretaria e projeto me deram as respostas sobre as questões levantadas. Lecionam no curso dezoito professores, todos com curso superior, a maioria destes especialistas, mestres e doutores. Exceto dois professores que tinham apenas graduação. Nem todos os professores atuavam dentro da sua habilitação, por necessidade de suprir a falta de professores. O índice de evasão foi muito grande, em torno de 64% dos alunos que iniciaram desistiram. Estas desistências, segundo a coordenação, têm vários motivos. Há alunos que desistiram porque não entendiam absolutamente nada do que os professores falavam. Outros porque não tem condições de deslocamento, outros por consequência da bebida. O que poderia melhorar no curso é que a Universidade dispusesse de professores que dialogassem na língua mãe com os alunos, aproveitando inclusive professores indígenas que já possuem curso

superior, inclusive com especialização. Os professores desenvolvem seus planos de aula a partir do ementário que lhes é oferecido e que consta no projeto pedagógico. A coordenadora também concorda que a biblioteca da unidade de Amambai está defasada, possuindo pouco material de pesquisa.

Ao aplicar o questionário aos professores obtive dados que são apresentados a seguir:

Quando questionados sobre o conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena, as respostas foram:

Gráfico 01 – Sobre o projeto pedagógico do Curso Normal Superior Indígena



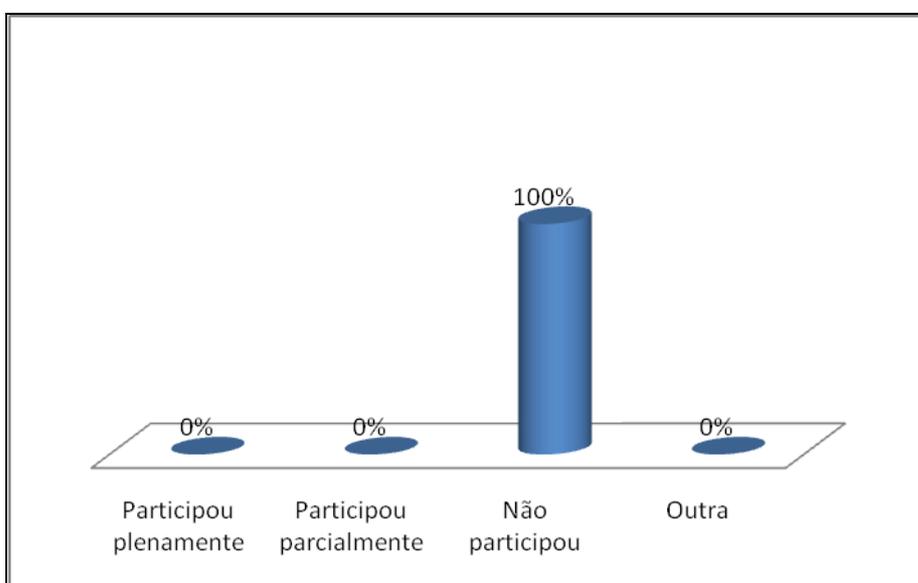
Fonte: Professores Curso Normal Superior, UEMS, 2007. Amambai/MS

Observa-se nas respostas à questão que todos os professores conhecem o projeto do curso. O que chama a atenção é que metade dos professores afirma que conhecem o projeto apenas em parte. A resposta é compreensível, uma vez que não houve participação dos professores na elaboração do mesmo. Outra situação observada foi que o projeto não estava disponível na unidade, sendo que foi possível cópia do mesmo quando a central em Dourados me enviou por e-mail.

O conhecimento da proposta do curso é fundamental, pois nela estão explícitos os objetivos, metodologia e finalidades do curso e o plano de aula deve estar estruturado com base no projeto político pedagógico.

Na questão a seguir, a pergunta feita complementa a anterior. Respondendo que conhece plenamente ou em parte o Projeto Pedagógico, perguntou-se se participaram da elaboração. A resposta obtida confirma aquilo que já foi mencionado anteriormente. O próprio projeto pedagógico tem a indicação de uma comissão nomeada por portaria para a elaboração do projeto.

**GRÁFICO 02** – A participação na elaboração do projeto pedagógico



Fonte: Professores Curso Normal Superio UEMS, 2007. Amambai/MS

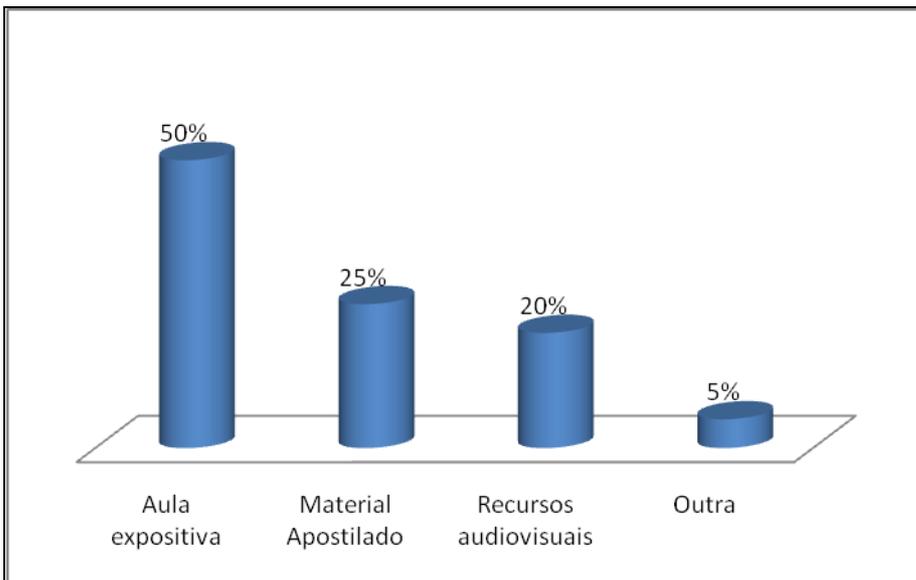
Pelo fato da não participação dos professores na elaboração do projeto tem-se entendimento que o projeto foi implantado como proposta política da instituição sem consulta e envolvimento da comunidade. Com a participação dos professores o projeto poderia ser melhorado e o processo ser mais dinâmico e democrático. A participação é um momento em que as idéias podem ser colocados, oportunizando discussão mais ampla e dessa forma, obtendo melhor resultado.

O envolvimento da comunidade nas discussões é característica do processo democrático de gestão e do trabalho escolar. Ouvir os professores,

comunidades envolvidas contribuiria para maximizar ainda mais a qualidade da educação escolar.

A terceira pergunta do questionário objetivou conhecer como o professor desenvolve as aulas na(s) disciplina(s) que leciona. Obteve-se as seguintes respostas:

**GRÁFICO 03** – Como desenvolve as aulas



Fonte: Professores Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

As respostas indicam que os professores utilizam diversos recursos, destacando-se os audiovisuais e apostilas. Quanto à metodologia, a grande maioria desenvolve aula expositiva. Esta forma de trabalho com alunos indígenas pode ser proveitosa desde que a linguagem seja acessível, na língua mãe. Contudo, observou-se que os alunos têm dificuldade em compreender a linguagem adotada pelos professores.

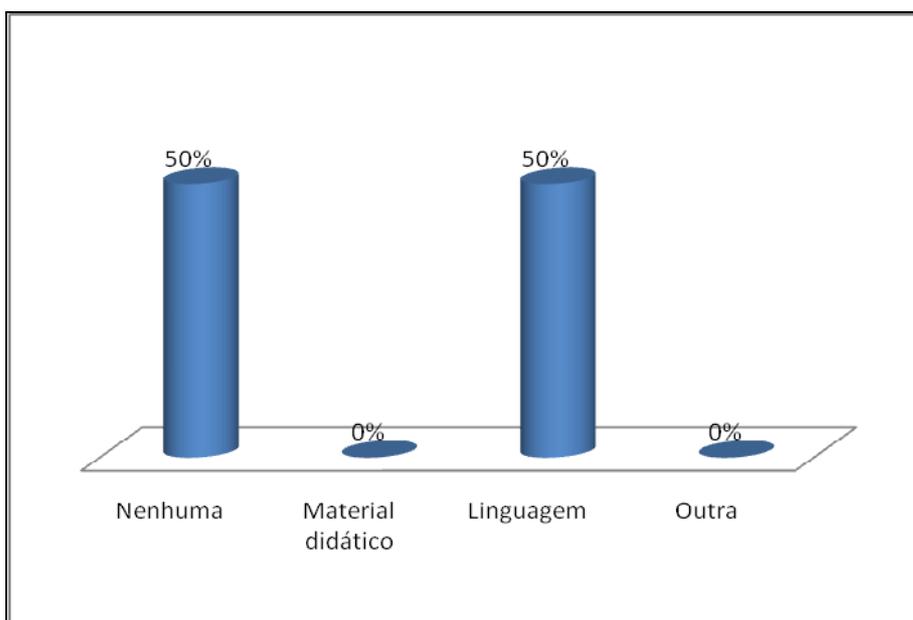
O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (2002, p. 43) diz que os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores uma postura e um trabalho adequado e responsável.

Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino – aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. (RCNEI, 2002, p. 43)

A aula é um momento próprio, em que a interação de idéias se processa gerando novos conhecimentos. O professor é sujeito facilitador deste processo, cabe a ele desenvolver aula que estimule o aluno a interagir de forma intensa com a conhecimento, especialmente, neste caso, com os alunos indígenas que estão buscando a formação para o bom exercício docente junto a sua comunidade.

Quando perguntados sobre as dificuldades encontradas no trabalho com o curso, os professores afirmaram:

**GRÁFICO 04** – Dificuldades encontradas no trabalho



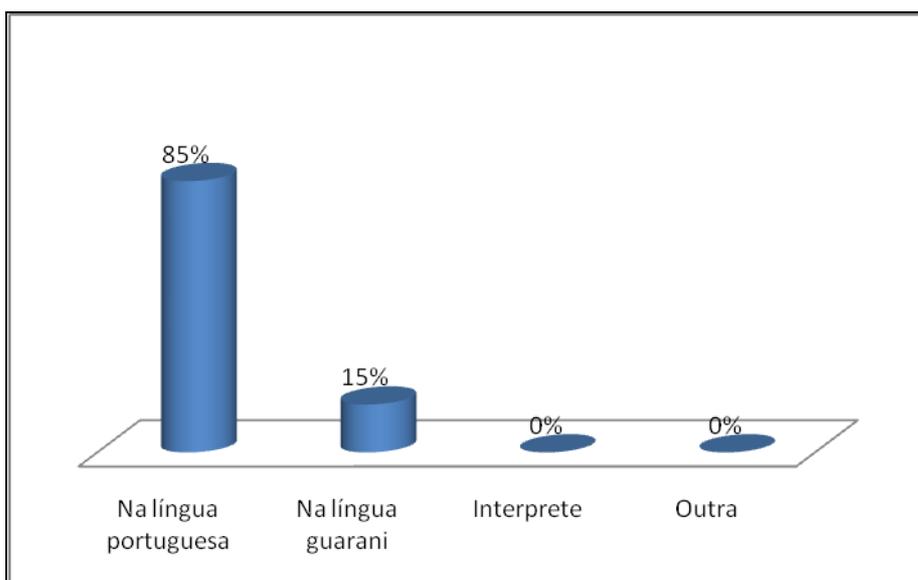
Fonte: Professores Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

As respostas a esta questão confirmam o que foi apontado na questão anterior, ou seja, uma das grandes dificuldades encontradas pela metade dos professores no trabalho em sala de aula é a linguagem. Se há dificuldades na compreensão da linguagem seria sensato o professor mudar a metodologia de trabalho. Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela

formação convencional em Magistério. Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, uma grande parte deles domina conhecimentos próprios de sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Os professores que conseguem obter resultados com os alunos criam-lhes oportunidades para aprenderem a utilizar, experimentar e manipular a língua, os símbolos e as informações, de maneira que estes consigam ser lógicos ou inventem significados. O mais importante é a construção lógica do saber dos alunos.

A quinta pergunta feita aos professores refere-se a comunicação realizada com os alunos. As respostas dos docentes indicam que esta ocorre de diferentes formas:

**GRÁFICO 05** – Comunicação com os alunos



Fonte: Professores Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Em relação a comunicação com os alunos, apenas um professor comunica-se na língua guarani com os alunos, e ainda assim os alunos acabam tendo dificuldades, pois o professor utiliza linguagem gramatical da língua enquanto os alunos desenvolvem conversação cotidiana da língua, em função da influência do guarani paraguaio.

Quando solicitada a opinião sobre o que deveria mudar no curso, os professores responderam:

*“A Universidade deveria dispor de maior número de professores que tenham conhecimento da realidade Guarani/Kaiowá bem como de sua língua e também deveria haver cursos para preparar melhor os professores, os alunos não atentam para a inexistência de professores indígenas para indígenas, é algo novo”.*

*“O horário previsto para as aulas deveria ir ao encontro com as necessidades e hábitos dos alunos”.*

Observa-se nas afirmativas dos professores que há preocupação dos próprios docentes com a questão da formação para trabalhar com a comunidade indígena. A maioria dos professores reconhece que não tem conhecimento suficiente sobre a realidade social da comunidade indígena, assim como o domínio da língua guarani, língua mãe das aldeias do município.

Percebe-se ainda que os professores reconhecem que necessitam de qualificação para desenvolver melhor trabalho, solicitando inclusive cursos para preparar melhor os docentes que trabalham na formação de professores indígenas.

Em relação ao horário das aulas, estas acontecem nas sextas-feiras à tarde, e sábado o dia inteiro, sendo que muitos professores deixavam substituto na sala de aula para poder freqüentar o curso Normal Superior Indígena na UEMS.

Sobre o que considera positivo no Curso Normal Superior Indígena, cada professor respondeu diferentemente da seguinte maneira:

- *“Sobre a matriz curricular de cada ano, sendo que os conteúdos, ou seja, disciplinas do terceiro e quarto anos são específicos da etnia. A proposta curricular é dinâmica e atende às necessidades da formação dos alunos. O fato de o curso ser destinado apenas aos professores indígenas os deixam a vontade, participam com alegria, interagem com o professor e oportuniza uma grande troca de conhecimentos”.*

- *“Os professores aprovam e avaliam como positivo a proposta curricular do curso, sendo que há disciplinas que atendem a uma discussão específica da realidade e outras que atendem as necessidades das comunidades indígenas por etnia”.*

- *“Alguns professores consideraram como positiva a especificidade do curso, em que os alunos ficam mais a vontade entre eles, observa-se que ao se*

*confrontar as respostas, verifica-se que a linguagem adotada pelos professores ainda é empecilho para que tenham uma comunicação mais eficaz com os alunos”.*

- *“Há alunos que não são favoráveis a formação somente para indígenas, pois acreditam que é uma forma de realçar o preconceito, em consequência disso várias desistências do curso”.*

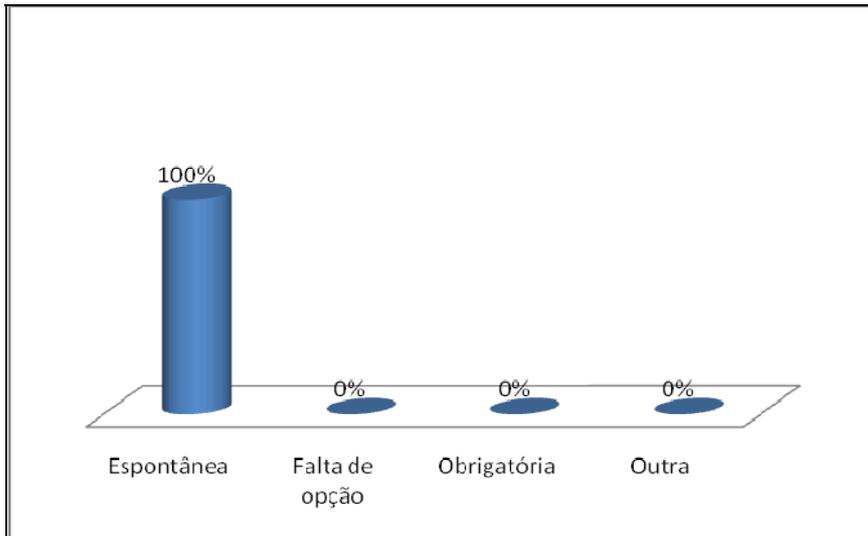
Ao responder a última pergunta que versou sobre a elaboração do plano de ensino, os professores foram unânimes em responder que era elaborado de acordo com o projeto do curso, levando em conta o ementário e a realidade da turma. Porém uma professora disse que a princípio foi uma empolgação muito grande, que para ela era algo novo, havia feito muitos planos, porém no primeiro dia teve transformar tudo e planejar junto com eles, a partir das necessidades deles. *“Construímos um novo plano de ensino, juntos”*, disse a professora. Fica evidente que, nem todos os professores responderam com convicção a questão que perguntava se conheciam o projeto pedagógico do curso.

Observa-se com estas respostas, sendo que na primeira a unanimidade mostra que os professores desenvolvem seu plano de forma técnica, seguindo o projeto do curso, mas a resposta da professora deixa clara a necessidade de conhecer a realidade do aluno, sua maneira de pensar e seu entendimento sobre a educação escolar indígena. Reforça, ainda, a necessidade de replanejar as aulas e em conjunto com os alunos do curso.

Ao aplicar o questionário aos alunos do curso foram obtidos os dados a seguir, que também foram organizados em gráficos:

- Perguntados sobre como foi a escolha pelo curso Normal Superior Indígena, os resultados indicam:

**GRÁFICO 06** – Motivos da escolha do Curso Superior Indígena pelos alunos

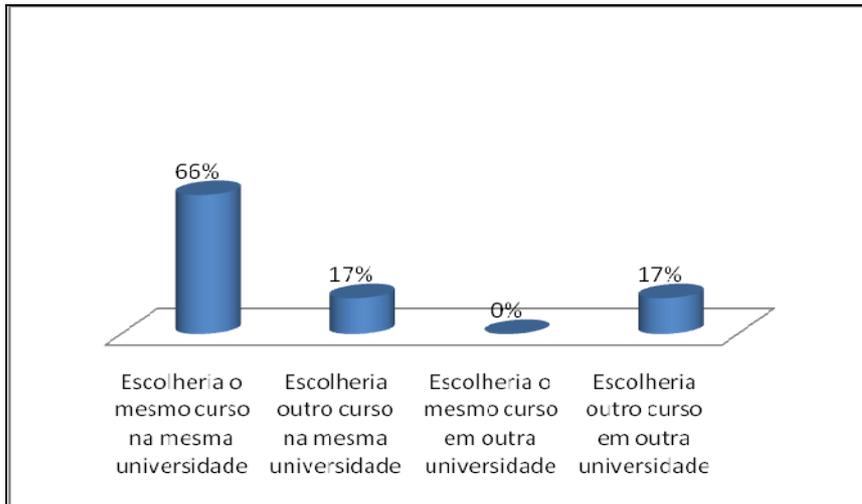


Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Embora todos os alunos que responderam tenham dito que escolheram o curso Normal Superior Indígena espontaneamente, pôde-se verificar que, sendo todos eles professores na comunidade, vêm-se de certa forma pressionados a cursar. Exige-se na comunidade que os professores sejam habilitados, até porque, havendo vagas os professores concorrem através de processo seletivo para a ocupação das vagas disponíveis e aqueles que não tem graduação ficam para trás.

A segunda pergunta questiona os alunos sobre: se tivesse que optar em fazer outro curso superior, se escolheria o mesmo curso na mesma universidade, se escolheria outro curso na mesma universidade, se escolheria o mesmo curso em outra universidade ou se escolheria outro curso em outra universidade. O resultado foi:

**GRÁFICO 07 – Se tivesse que escolher para fazer outro curso superior**



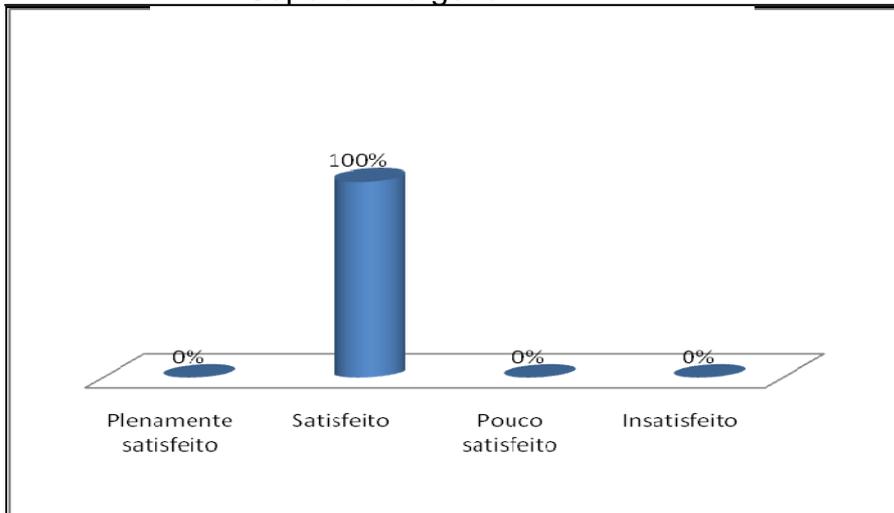
Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

A maioria dos alunos respondeu que escolheria fazer o mesmo curso na mesma instituição. Isto revela que a maioria dos acadêmicos estão satisfeitos, tanto com a proposta do curso como em relação a universidade. Porém 34% dos acadêmicos afirma que escolheriam outro curso e destes 50% disse que permaneceria na mesma universidade enquanto a outra metade disse que mudaria também de instituição.

Ao responderem a esta pergunta os 66% que disseram escolher o mesmo curso na mesma universidade, entendem que a universidade possibilitou a eles o acesso à formação específica, uma vez que os mesmos queriam formação para atendimento da comunidade.

Na pergunta feita aos acadêmicos sobre o grau de satisfação com a aprendizagem no curso, obteve-se as seguintes respostas:

**GRÁFICO 08** – Grau de satisfação com a aprendizagem pelos alunos do Normal Superior Indígena

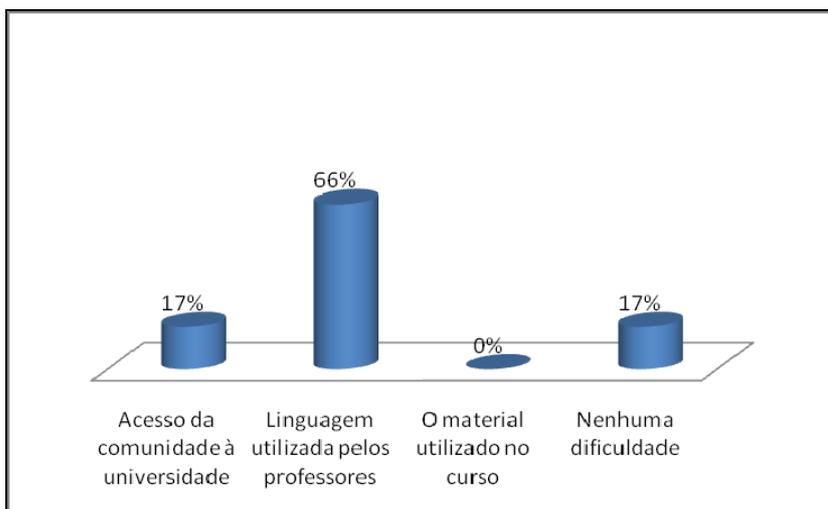


Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

A totalidade dos alunos diz-se satisfeita com a aprendizagem obtida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Esta satisfação pode ser entendida como sendo útil nas atividades do dia-a-dia na escola onde trabalham.

Indagados sobre as dificuldades encontradas no curso os alunos responderam:

**GRÁFICO 09** – As dificuldades enfrentadas no Curso pelos alunos



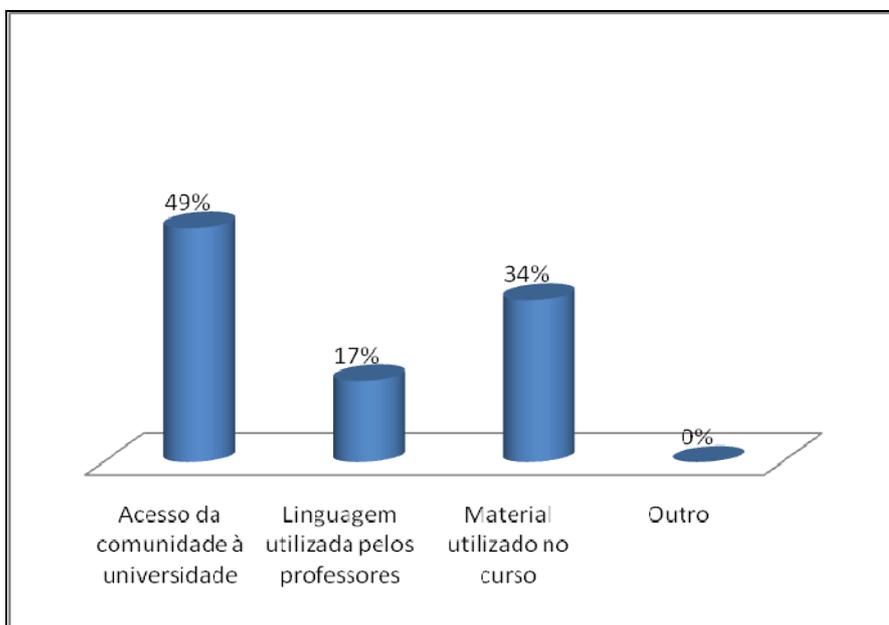
Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Assim como os professores, os alunos também responderam que a grande dificuldade enfrentada pelos alunos no curso é a linguagem utilizada pelos professores, sendo esta linguagem de difícil compreensão, pois no seu cotidiano, conversam muito pouco na língua portuguesa e por isso mesmo, utilizam linguagem 'básica'. Observa-se a necessidade de estratégias que incluam troca de idéias com os acadêmicos e com os membros da comunidade.

Usualmente o professor universitário utiliza-se de linguagem mais refinada, em virtude da própria formação e das atividades. Mas neste caso, é preciso ter sensibilidade para compreender a limitação que há nos acadêmicos. Falar a "mesma língua" é considerado importante nesta formação, pois o curso forma profissionais para o exercício competente da docência.

Dentre os aspectos considerados positivos no curso, os alunos indicaram:

**GRÁFICO 10** – Aspectos positivos do curso



Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

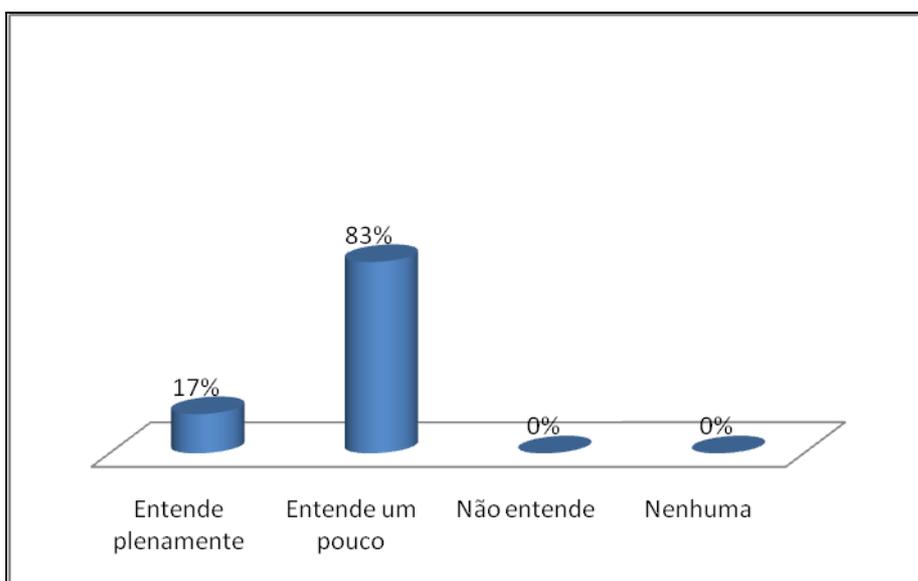
Os dados apresentados neste gráfico são importantes pois revelam que a comunidade indígena tem preocupação com a formação em nível superior e que o material utilizado pelos professores no curso tem sido bom. Revela-se,

contudo, uma contradição no que se refere a língua adotada, considerando a linguagem como aspecto positivo, sendo que a compreensão da mesma não é plena, embora algumas vezes de entendimento difícil, ajuda a melhorar o vocabulário deles. E a porcentagem desses alunos é significativa (17%).

Das respostas obtidas sobre o que consideram positivo 34% afirmou que o material utilizado no curso era bom, sendo este material apostilas, transparências, slides.

- Na seqüência os alunos responderam a questão que se referia a qual linguagem adotada pelos professores em sala de aula. Responderam que:

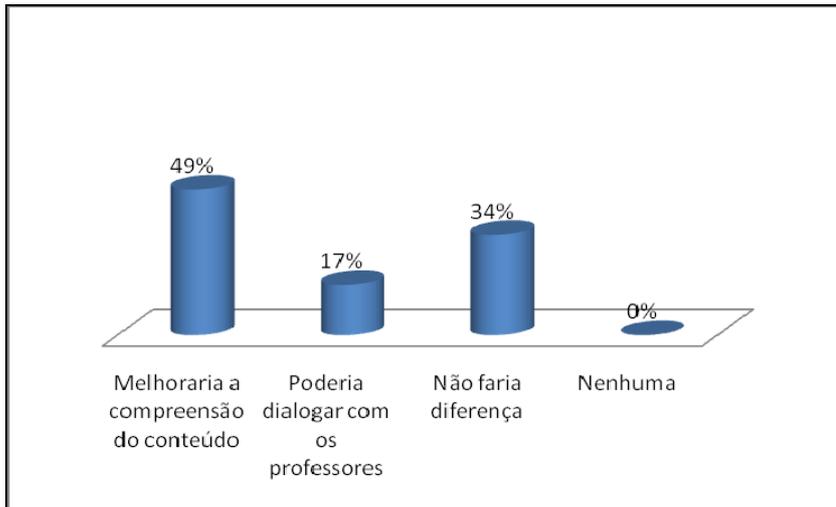
**GRÁFICO 11** – A linguagem adotada pelos professores



Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Comparando o gráfico 10 e 11, pode-se observar que o aluno que respondeu que considera positiva a linguagem adotada pelos professores diz entender plenamente a linguagem adotada pelos professores, porém, a maioria disse entender um pouco a língua portuguesa especialmente o nível da linguagem adotado pelos professores.

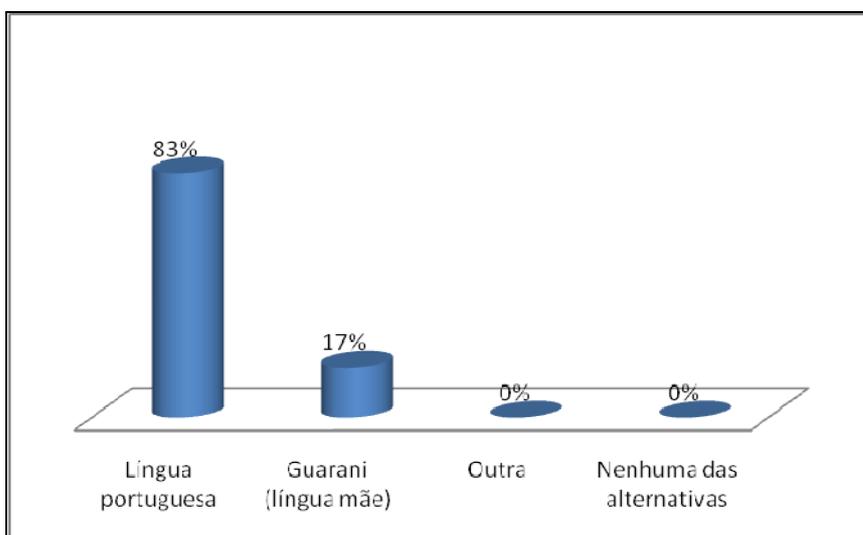
Quando questionados sobre se a linguagem adotada fosse a língua guaraní na ministração das aulas pelos professores do curso, responderam:

**GRÁFICO 12 – A adoção da linguagem Guarani nas aulas. Opinião dos alunos**

Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

O gráfico revela que a língua guarani tornaria o curso melhor, pois com linguagem acessível aos acadêmicos o rendimento aumentaria. Os alunos compreenderiam o conteúdo e poderiam dialogar mais facilmente com os professores. Outra parte dos alunos disse que não faria diferença se a linguagem adotada fosse a língua guarani.

Em relação à língua utilizada nas avaliações responderam:

**Gráfico nº 13 – A língua usada na avaliação**

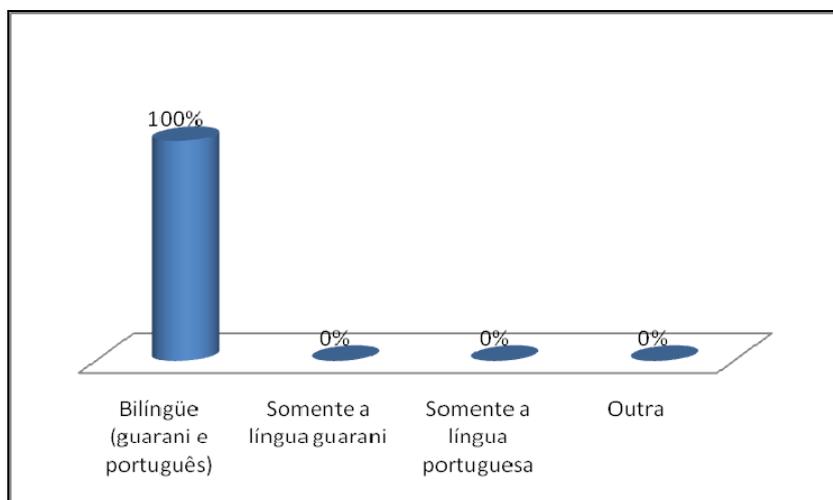
Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

As respostas a esta questão revelam que a avaliação também não atende a necessidade e a característica dos alunos. Zeichner (1993, p. 92) afirma que a avaliação parece ser um dos maiores obstáculos ao sucesso escolar dos alunos oriundos das minorias étnicas e lingüísticas. Argumenta que, em vez de legitimarem a atribuição de problemas aos alunos, os professores devem ser seus defensores no tocante à avaliação.

A avaliação desenvolvida no curso está pautada em critérios quantitativos e qualitativos e não é levada em consideração a especificidade do público. A avaliação segue os modelos das escolas não-indígenas, isto tem sido fator de dificuldades para os alunos realizarem as avaliações bimestrais propostos pelos professores da Universidade.

Quando questionados sobre a língua trabalhada na comunidade, ou seja, na escola em que atuam como professores, responderam:

**GRÁFICO 14 – A língua utilizada na comunidade**

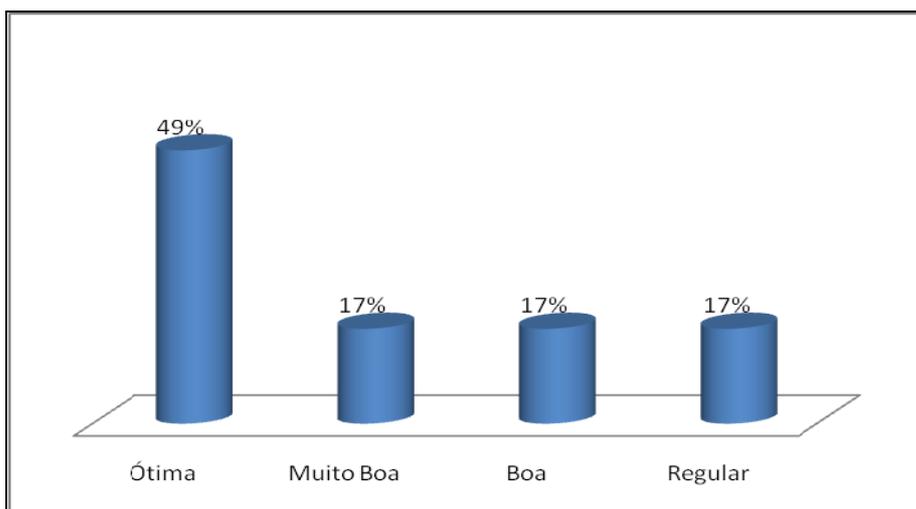


Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Pelo gráfico, vê-se que os acadêmicos responderam como desenvolvem o trabalho na sua comunidade e nas escolas onde trabalham. Como existe pouco material, praticamente inexistente, os professores confeccionam juntamente com os seus alunos os recursos pedagógicos que necessitam para desenvolver com eficiência as suas aulas.

A alfabetização bilíngue precisa ser compreendida,  
Em relação a qualidade de aprendizagem resultante do ensino da universidade considera que:

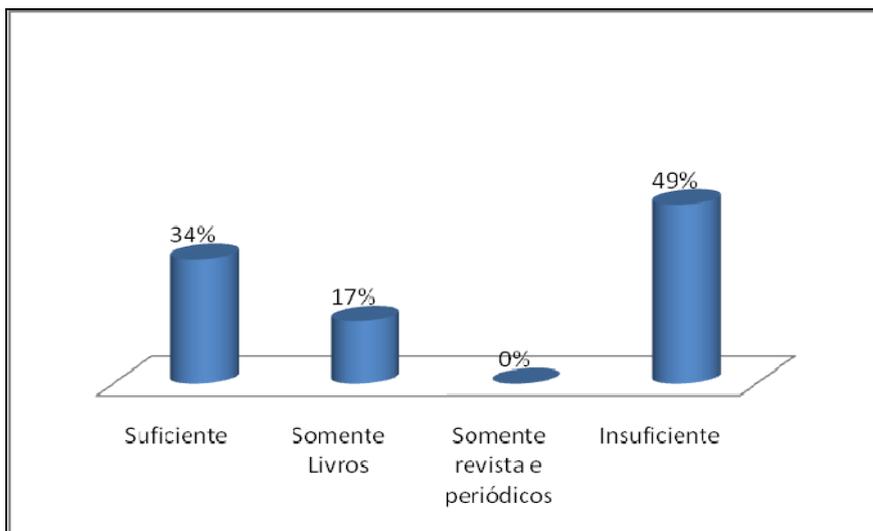
**GRÁFICO 15** – Sobre a qualidade da aprendizagem



Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Pelas respostas observa-se que há satisfação sobre a qualidade da aprendizagem. Apenas uma pequena minoria acredita que poderia melhorar quando responderam que a qualidade é regular. No entendimento do aluno a qualidade de aprendizagem está vinculado a diversos fatores, não somente à memorização ou compreensão do conteúdo, mas, também, à empatia do professor.

Quanto a biblioteca, o material para pesquisa é considerado pelos alunos como:

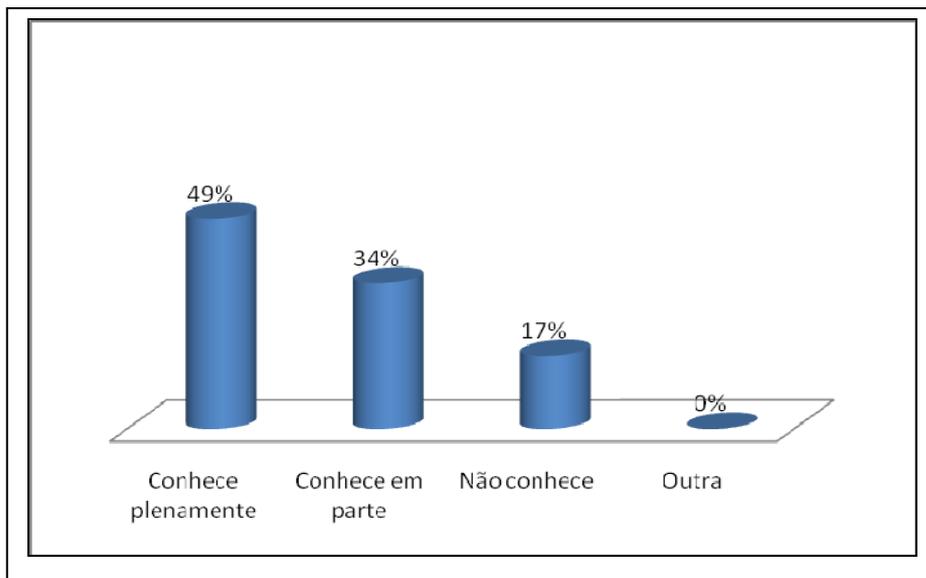
**GRÁFICO 16 – Material para pesquisa na biblioteca**

Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Em relação a biblioteca, as respostas revelam que a unidade não dispõe de material suficiente e adequado para o curso. Embora alguns tenham respondido ser suficiente e ter somente livros, o material para pesquisa é insuficiente, conforme a afirmação da gerente da unidade. O material existente é especificamente para atender outros cursos que funcionam na unidade, mesmo assim, são poucos títulos e os periódicos quase inexistentes.

A biblioteca possui um espaço físico pequeno e que não atende às necessidades dos alunos, até porque em vários momentos passa a ser utilizado para outros fins que não são os da realização de pesquisa.

- Sobre o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior, os acadêmicos responderam que:

**GRÁFICO 17** – Em relação ao projeto pedagógico do Curso

Fonte: Alunos do Curso Normal Superior UEMS, 2007. Amambai/MS

Quarenta e nove por cento (49%) dos alunos respondeu que conhece plenamente o projeto pedagógico do curso. Porém cinquenta e um por cento (51%) diz conhecer em parte ou não conhecer. Os alunos que responderam que conhecem plenamente o projeto disseram que se confundiram e pensaram que fosse o projeto pedagógico da escola onde trabalham e que responderam equivocadamente, até porque nunca tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso.

#### **4.3 Dados Obtidos com a Observação da Escola e da Sala de Aula**

Pode-se verificar que o trabalho desenvolvido pelos mesmos segue as orientações do Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, sendo, não só a alfabetização, no método bilíngüe. Os professores juntamente com a coordenação pedagógica e direção da escola, produzem material pedagógico que é utilizado em sala de aula para apoio.

A alfabetização pelo método bilíngüe é interessante, pois, a prática do professor parte da realidade da criança, uma vez que estas, quando entram na

escola não falam nada na língua portuguesa. Esse trabalho é de extrema importância, pois na educação para o índio, prevalecem, ainda, as formas assimilacionistas e integracionistas, conforme afirma Ieda Marques Carvalho (1998, p. 67) “qualquer que seja a roupagem com a qual se reveste, a educação atrai o índio pelas novidades que apresenta [...]. A educação indígena é bem aceita pelos índios que querem compreender a realidade dos brancos[...]”.

O empenho dos professores em trabalhar conhecimentos é grande, pois diferentemente do que se pode pensar a educação escolar indígena é para uma sociedade estável, conforme Ieda parafraseando Florestan Fernandes que afirma que “a nossa é uma educação para uma sociedade em mudança, enquanto a indígena é uma educação para uma sociedade estável”.

Em observação verificou-se que os trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos que já trabalham como professores na escola indígena na Reserva Amambai enfatiza a questão cultural, para que os alunos cultivem os ensinamentos “dos mais velhos” conforme dizem. Atividades, como danças são retomadas na escola, rituais de batismo e brincadeiras. Em uma dessas atividades o professor convidou o delegado da cidade de Amambai para que se submetesse ao batismo Guarani. Foram convidados os “rezadores” da Aldeia Amambai e na presença dos professores, alunos da escola e demais pessoas da comunidade realizaram o batismo dando ao delegado o nome guarani, em referência a autoridade por ele exercida no município. Uma outra atividade que já não é muito praticada, segundo um professor da escola, é a correção das crianças que são muito “levadas”. Essa atividade ou ensinamento tem por objetivo corrigir as crianças que seriam desobedientes e bagunceiras, ação chamada por eles de “cortar o rabo” que consiste num ato de simulação de um adulto pegar a criança ante várias pessoas e fazer o “corte do rabo”, que, segundo a cultura indígena na criança bagunceira cresce um rabo, que precisa ser tirado. Como a criança fica diante de várias pessoas que riem muito, pois passa a ser realmente engraçado, a criança fica muito envergonhada e não mais faz as traquinagens de antes, para não passar por aquilo de novo.

Essa valorização e resgate é expressiva, tanto que um professor da Escola Guarani da Aldeia Amambai foi premiado pelo projeto que desenvolve na escola como prêmio Professor Nota 10 – Vitor Civita, no ano de 2006 como um dos dez melhores projetos do Brasil, onde resgata a dança da comunidade. Ele desenvolveu um projeto, envolvendo alunos da escola e pessoas de mais idade da

comunidade, para que estas ensinassem aos alunos as danças usuais da cultura guarani. Houve um grande envolvimento da comunidade e dos alunos e o resultado do projeto foi que os alunos passaram a praticar a dança na escola ou nos grupos de amigos.

As pessoas mais velhas da comunidade indígena, até pouco tempo, olhavam para a escola com desconfiança, pois pensavam que a escola era para a transmissão da cultura “dos brancos”, e que a mesma estaria interferindo diretamente na vida da comunidade mais especificamente na das crianças, que por sua vez abandonariam a aldeia para viver na cidade.

Em um dos depoimentos, um senhor indígena de setenta e dois anos de idade disse:

*-- Quando abriram a escola aqui na aldeia eu fiquei com um pouco de medo, porque eram os brancos que abriram ela e iam ensinar o que eles queriam. As nossas crianças não sabiam falar nem o guarani e nem a língua do branco. Eu fiquei confuso, com aquilo na cabeça. Mas hoje vejo que as pessoas da nossa comunidade procuram cuidar das nossas crianças, ensinando pra elas o que é importante para a nossa cultura e nossa gente.*

A formação do corpo docente é de pessoas da comunidade, foi uma conquista significativa, para que houvesse segurança em relação a escola, e principalmente confiança no professor, pois este fala a língua da comunidade. Este corpo docente é composto por indígenas que já concluíram ensino superior – pedagogia, educação física, normal superior indígena – ou que estão cursando ensino superior ou participaram do Teko Arandu (significa viver com sabedoria, curso de Licenciatura Indígena Guarani e Kaiowá).

Por outro lado, os não-índios, que são professores da escola indígena e outros que já saíram, se perguntavam se os indígenas tinham condições de ensinar os alunos, uma vez que tinham dificuldades de falar o português.

Após algum tempo de conversas, ouvi da coordenadora o trabalho desafiador que é o da educação escolar indígena. Embora tenha o Referencial Curricular para a Educação Indígena, há pouco material didático e paradidático. O

material que existe na escola, em grande parte é produzido na própria escola, ou são livros didáticos na língua portuguesa.

Outra situação apresentada pela coordenadora e alguns professores está relacionada ao entrosamento na escola entre professores indígenas e não-indígenas. Há certa dificuldade, ou seja, praticamente não conversam entre si, por exemplo, quando os professores indígenas estão na sala dos professores, os não-indígenas sentam no pátio ou vice-versa. Perguntados do por que da situação, disseram que o professor “branco” não gosta dos alunos, dos professores índios e nem da escola. Em conversa, uma das professoras indígenas relatou que

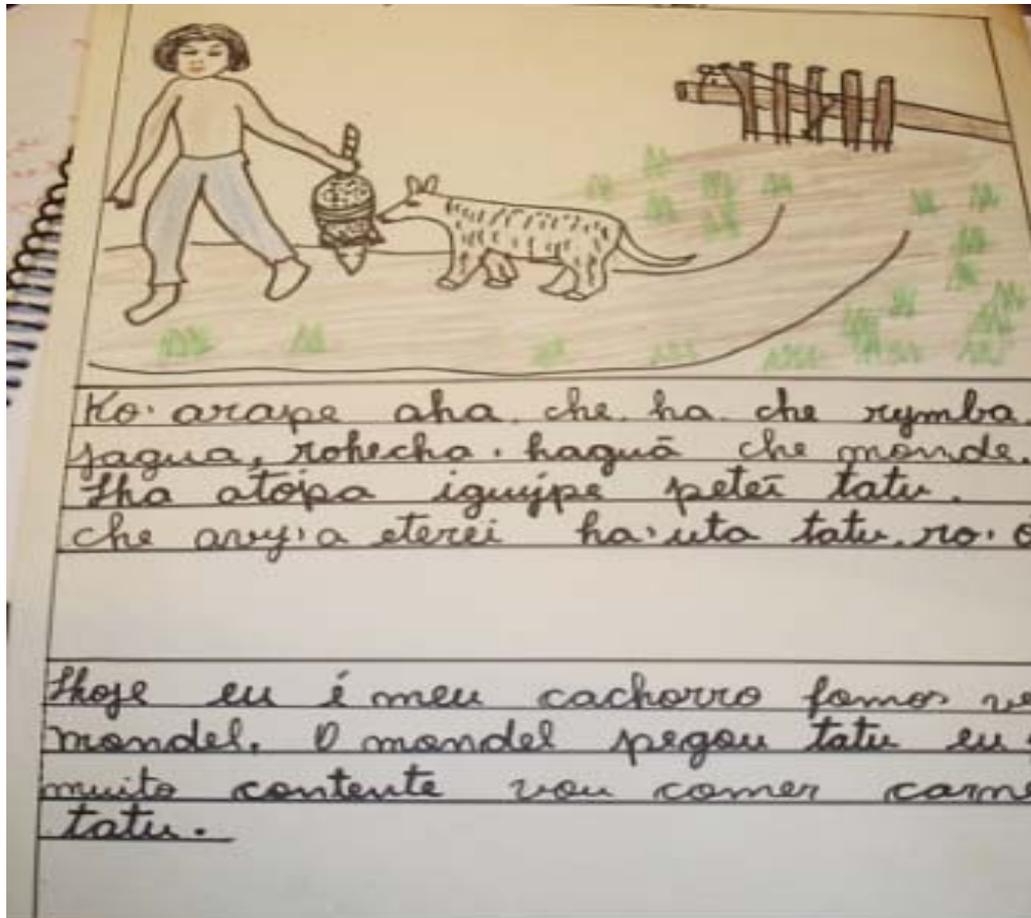
*estão aqui por causa do dinheiro que ganham no final do mês, dizem que a gente fede, que nossas crianças são sujas, acham que são mais que a gente. Eu fico muito triste, porque nem conseguimos falar, e os nossos alunos observam isso. Outra professora disse: não vejo a hora deles saírem daqui, reparam na nossa roupa e no nosso calçado, esta escola é da nossa comunidade, nós somos assim.*

Ao entrar na sala de aula, para verificar como é desenvolvido o trabalho pelos professores indígenas e como é elaborado o material didático-pedagógico, pude observar que é todo produzido pelos(as) professores(as), a princípio na língua guarani e também na língua portuguesa. A minha presença em sala gerou certa timidez, tanto dos alunos como das professoras, pois é característica das comunidades indígenas a timidez, ao contrário das escolas não-indígenas, quando a presença de alguém alheio à comunidade pode até gerar euforia.

Pude observar que o material de apoio que estava afixado nas paredes, como o alfabeto, estava escrito tanto em guarani e também textos produzidos pelos alunos produzidos na forma bilíngüe.

Na sala em que entrei para observar o trabalho desenvolvido pela professora, os alunos estavam produzindo textos nos quais relatavam experiências vividas no cotidiano. A partir de elaboração do texto que era em guarani e em língua portuguesa, a professora trabalhou a leitura e regras gramaticais de acentuação, primeiramente no guarani e posteriormente no português.

FIGURA 01 – Texto livre bilíngue



Fonte: Escola Guarani, 2007. Amambai/MS.

O texto acima foi produzido por um aluno de terceira série, a partir de experiência vivenciada no dia-a-dia.

**FIGURA 02** – Árvore – alfabeto guarani



Fonte: Escola Guarani, 2007. Amambai/MS

**FIGURA 03** – Porco – alfabeto guarani



Fonte: Escola Guarani, 2007. Amambai/MS

Nas figuras nº 02 e 03, pode-se ver que o alfabeto é trabalhado utilizando-se materiais que retratam a vida corriqueira dos alunos. No caso do alfabeto todas as letras estão vinculadas a algum animal ou componente da natureza. Na figura nº 02 tem a árvore, porém a sílaba trabalhada é o 'r'. Já na figura nº 03, trabalhou-se o 'k', pois kure do guarani significa porco. O assunto estudado na sala de 1ª série é o alfabeto a partir da formação de palavras, mais uma vez explorando-se o cotidiano da criança dentro da sua comunidade.

O currículo desenvolvido para as escolas indígenas Guarani e Kaiowá foi elaborado com vistas a atender as necessidades da comunidade, sendo discutido junto com a comunidade. A princípio, em 1986, no III encontro de educação indígena na cidade de São Lourenço no estado do Mato Grosso, desenvolveram uma matriz curricular provisória (experimental) trabalhando os conteúdos com as seguintes características:

Língua: Guarani, Expressão Oral, Leitura e escrita da palavra geradora, leitura e escrita com muitos exercícios, exercícios no quadro, cadernos.

Geografia: Localização dos córregos da comunidade na aldeia após conhecimento dos mapas, Mapa da aldeia, localização das partes invadidas, localização das comunidades, localizar no mapa as partes da comunidade que ainda têm muita madeira, localizar no mapa as terras destruídas pelo fogo, áreas que ainda tem caça.

História: Histórico das invasões, A luta pela terra e para tê-la de volta, com a tomada da terra acabou o mato, qual a época de muito fogo na aldeia, perigos que o fogo traz para os Guarani e Kaiowá; falta de terra, falta de mato, falta de caça, falta de alimento.

Saúde (ciências): Higiene da e para a água, doenças trazidas pela água suja, águas paradas são contaminadas, terra – roças, alimentação e saúde, verminose, quando tinha mato tinha remédio, erva do mato – uso e conhecimento, remédio do mato bom para queimadura, carne é importante para a saúde, não comer carne de gado envenenada.

Matemática: Noções de números - tudo relacionado com materiais concretos, uso de pauzinhos para ensinar as primeiras contas, somar e subtrair.

Esta proposta foi utilizada no princípio da organização escolar indígena no município de Amambai, sendo melhorado com a elaboração do Regimento da Escola Guarani/Kaiowá no ano de 1992, ficando o currículo organizado conforme o Artigo 14º e 15º do Regimento, que diz:

Os conteúdos básicos do 1º período serão elaborados de acordo com a realidade atual dos Guarani/Kaiowá considerando os aspectos culturais dos mesmos.

Os currículos específicos da Escola Guarani/Kaiowá serão elaborados pelos professores Guarani/Kaiowá e pelo Núcleo de Educação Indígenas. Os currículos serão elaborados a partir de temas geradores, ligados à realidade indígena e seus aspectos culturais. (REGIMENTO, 1992, p. 09)

O currículo, a partir do Regimento da Escola Guarani ficou organizado de forma mais detalhada, conforme a descrição a seguir:

1ª Série “A”: Alfabetização, Língua Guarani escrita e Matemática.

1ª Série “B”: Pós Alfabetização – Língua Guarani; Língua portuguesa oral e escrita; História indígena; Matemática; Ciências (respeitando os aspectos culturais do povo).

2ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História do município: formação das reservas indígenas; Geografia do município; Localização das áreas indígenas no município; Matemática e ciências (respeitando a cultura).

3ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História e Geografia do Estado: localização dos Guarani e de outros povos no Estado; Matemática e Ciências.

4ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História e Geografia do Brasil: as regiões brasileiras e seus povos indígenas; Matemática; Ciências; Organização Social e Política do Brasil e Educação Artística.

5ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História; Geografia; Matemática; Ciências; Organização Social e Política do Brasil; Educação Artística e Educação Física.

6ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História; Geografia; Matemática; Ciências; Organização Social e Política do Brasil; Educação Física e Educação Artística.

7ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História; Geografia; Matemática; Ciências; Organização Social e Política do Brasil; Educação Física e Educação Artística.

8ª Série: Língua Guarani; Língua Portuguesa; História; Geografia; Matemática; Ciências; Organização Social e Política do Brasil; Educação Física e Educação Artística.

Este currículo foi alterado a partir da LDB 9394/96, sendo excluído do currículo a disciplina de Organização Social e Política do Brasil, inseridas as disciplinas de artes e educação física desde a 1ª série.

Atualmente o currículo utilizado nas escolas indígenas atende as necessidades das comunidades, introduzindo no currículo aulas de computação, arte e danças Guarani/Kaiowá.

Os alunos se envolvem muito nas atividades que são propostos pelos professores durante as aulas, uma vez que, os professores conversam bastante com os alunos, orientando-os para o significado que estes conteúdos terão para vida futura, sem perder de vista o zelo pela cultura guarani. Em conversa com uma aluna da 4ª série sobre a importância daquilo que ela está aprendendo na escola, disse-me: *tudo é bom, quero ser importante quando crescer para meu povo. Vou fazer faculdade e ajudar meu povo. Tudo o que a professora ensina é importante e nos ajuda a cuidar da nossa cultura, das danças, rezas.*

Num outro momento em conversa com aluno do Ensino Médio, ele me respondeu com questionamentos, dizendo que não quer ser índio, perguntado por quê, afirmou: *é muito ruim ser índio, porque a gente é discriminado pelos 'branco', se eu ficar aqui não vou conseguir nada, não quero ser índio, quem disse que preciso ser? Eu quero viver minha vida, não ficar preso na aldeia.* Perguntado sobre as razões de pensar assim, disse: *é muito ruim passar fome, não ter as coisas, os 'branco' vem da cidade e 'fica' com nossas meninas, nem elas querem namorar com 'nós'. Não quero ficar aqui, quero trabalhar e ganhar dinheiro não importa onde, se aqui tivesse jeito, tudo bem.*

Conversando com a coordenadora da escola, onde apresentou-se os pontos de vista dos alunos, disse que muitos jovens apresentam crises de identidade, principalmente no tocante a cultura, valorização da sua história, mas que a escola está realizando trabalhos com os alunos e pais para que não se percam eles. Disse ainda que, uma das 'coisas' que preocupa é a revolta de adolescentes e jovens que sentem-se rejeitados, acabam cometendo delitos na própria comunidade, uma delas é o violência sexual contra as indígenas. *Tem muito 'estrupe' aqui, não é fácil para nós lidar com isso, pois muitos brancos entram na aldeia e oferecem drogas, bebidas e dinheiro e para 'ter' as meninas indígenas,* concluiu a coordenadora.

Com a formação de professores indígenas, para atender a sua comunidade, espera-se por melhores resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a educação escolar indígena exige uma série de conhecimentos especializados sobre os povos indígenas e suas formas de relacionamento com a sociedade envolvente, e reconhecendo-se que a formação de professores necessita ser aperfeiçoada para atender as necessidades das escolas indígenas, é necessário que as secretarias construam parcerias com universidades e com pesquisadores interessados, assim como outros profissionais atuantes nas organizações indígenas. É preciso envolver as universidades nas ações da educação escolar indígena, quer em relação à implantação de escolas indígenas, quer em relação a programas de formação de professores indígenas.

Muitas comunidades indígenas contam com associações, comissões ou organizações próprias para fazer a representação de seus interesses perante os órgãos do governo e acompanhar políticas a elas dirigidas. O município de Amambai conta com representante no Comitê de Educação Escolar Indígena no Estado do Mato Grosso do Sul, comitê esse que discute as necessidades e prioridades para a educação escolar indígena. Além de comitês, algumas regiões contam inclusive com associações e comissões de professores indígenas.

A formação de professores indígenas é necessária e urge melhorias na prática da sala de aula, pois ainda não investimentos suficientes para a mesma, universidades com estrutura para atender melhor o indígena, bibliografia na língua mãe, com a tradução de obras e também edição de trabalhos por eles desenvolvidos. As mudanças - tais como livros na língua das comunidades, professores indígenas nas universidades, entre tantas outras -, que deverão ser empreendidas não são fáceis, e mesmo que se tenha começado ontem, passarão muito anos, antes de começarmos colher os frutos dessa mudança.

No Brasil, onde as novidades e o debate são recentes, a Constituição em vigor reconhece, ainda que timidamente, que o país é pluricultural e multilíngüe.

Quando se trata de Educação Indígena, pode-se ver que, passado o século XX, ainda não temos uma educação indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil.

A Constituição brasileira garante que a escola indígena tem que ter tratamento diferenciado, respeitando-se a especificidade de cada sociedade indígena. No artigo 210, estabelece que o ensino fundamental deve ser ministrado na Língua Portuguesa respeitando e assegurando às sociedades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Essa garantia é assegurada e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que ainda estabelece a articulação dos sistemas de educação para a oferta da Educação Escolar Indígena em forma bilíngüe e intercultural, de modo que garanta a recuperação de sua cultura e sua história étnica.

Além do professor indígena e do ensino bilíngüe (se for o caso), uma proposta escolar indígena necessariamente deve estar comprometida com a comunidade e envolvida em seu projeto cultural.

Não é apenas uma "educação para índios", mas um projeto de escolarização que procura ser autêntico, específico em suas prerrogativas e iniciativas que vão sendo construídas e efetivadas, na medida do possível, por algumas comunidades indígenas. Conforme Meliá (1992, p. 15) *Não basta que o professor seja índio, ou mesmo que, o ensino seja bilíngüe, é necessário que este ensino esteja comprometido com um projeto político mais amplo de valorização cultural e soberania étnica.*

A formação de professores indígenas para atendimento às comunidades é assunto que não se esgota nesta dissertação, necessita ser debatida amplamente e ter o reconhecimento de todos.

As comunidades indígenas Guarani Kaiowá estão reavendo a sua autonomia, dessa forma zelando e valorizando a cultura, com uma educação escolar fundamentada no Referencial Curricular Indígena, na formação de professores da comunidade para atender a sua comunidade.

Esta pesquisa foi importante para compreensão do trabalho docente desenvolvido nas comunidades indígenas, assim como, a formação destes professores que estão construindo educação escolar com qualidade e lutam pela cultura do povo Guarani e Kiowá.

Os resultados da pesquisa conduzem à um entendimento que existe preocupação com a formação de professores para atender as comunidades Guarani e Kaiowá no município de Amambai e no Estado do Mato Grosso do Sul, o que considera-se como positivo.

A preocupação que há com a melhoria da qualidade da educação escolar que as crianças indígenas recebem, leva vários professores indígenas buscar uma formação melhor, com entendimento amplo do processo educacional.

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, fazendo a leitura destas necessidades oportunamente oferece esta formação, o que propicia a otimização dos resultados escolares nas crianças que frequentam as escolas indígenas, pois tem professores habilitados e qualificados para o exercício da docência.

Muito se tem feito pela formação de professores indígenas, mas muito ainda deverá ser feito, principalmente no apoio de literaturas e bibliografias nas línguas maternas das comunidades indígenas, faculdades dentro das reservas indígenas, para que não precisem se deslocar para outros municípios e mesmo distâncias a pé.

A preocupação com a formação de professores indígenas não deve ser somente na graduação, mas formar, qualificar para exercício da docência também na graduação, pois somente um indígena compreende outro indígena, e com a frase do professor Ismael Morel concluo *somente um Guarani compreende outro Guarani*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Quem Educa quem?**. 10.ed. São Paulo: Summus, 1985.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOUDIN, M. H. **Dicionário de Tupi Moderno**. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.

BRAND, A. **O confinamento e seu impacto sobre os povos Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) -- PUC-RS. Porto Alegre.

BRAND, A. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis caminho da palavra**. 1997. (Tese (Doutorado em História) -- PUC/RS. Porto Alegre.

BUFFA, É. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 11.ed. São Paulo, Cortez, 2003.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, I. M. de. **Professor indígena: um educador índio ou um índio educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Pedagogia**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L., SILVA, P. B. G. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** tradução Tomaz Tadeu da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JESUS, A. T. **Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci.** São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora Universidade de Campinas, 1989.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2003.

LOPES, A. (org.). **A Questão da Educação Indígena.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores:** da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, G. R. **Breve Painel Etno-histórico do Mato Grosso do Sul.** Campo Grande MS: UFMS/FNDE, 1992.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília:, 2002

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação de temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1997.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, 2002.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 8ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena**: Palco das diferenças. Campo Grande/MS: UCDB, 2004

OPAN – Operação Anchieta. **A conquista da escrita indígena**: encontros de educação. São Paulo: Iluminuras, 1989.

OSÓRIO, A. M. do N. **Trabalho docente**: os professores e sua formação. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2003.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PUCCI, B. (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 31.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

UNESCO. Ministério da Educação. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Formação de Professores indígenas**: repensando trajetórias. 2006. (Coleção educação para todos; 8).

VALE, A. M. do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIETTA, K. **Mbyá**: Guarani de verdade. 1992. Dissertação (Mestrado) - PPGAS – UFRGS. Porto Alegre.

VIETTA, K. **Multitemas**. Campo Grande/MS: UCDB. n. 2, dez 1996, p. 98-105. Disponível em: <[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)>. Acesso em: 02. junho 2007.

# **ANEXOS**

Presidente Prudente – SP, 09 de Julho de 2007.

Ilmo Sr. CLEOMAR MACHADO  
Administrador Substituto da FUNAI  
Amambai – MS

Assunto: **Solicitação** (faz).

Prezado Senhor!

Tem por objetivo a presente, solicitar de Vossa Senhoria **autorização** para que Sergio Perius, portador do RG nº 2055833822 SSP/RS, aluno regular do Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, mantenha contato com os professores indígenas da Escola Municipal MBO´Eroy Guarani Kaiowá, na Aldeia Amambai, neste município.

O contato é necessário para que possa desenvolver a pesquisa sobre a formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá neste município.

Os resultados obtidos serão sigilosos.

Certo de contar com Vossa compreensão e autorização, renovo votos de elevada estima e apresso.

Sergio Perius  
Aluno do Programa de Mestrado - Unoeste  
Pesquisador

Presidente Prudente – SP, 09 de Julho de  
2007.

Ilmo Sr. RODOLFO RICARTE  
Capitão da Aldeia Amambai  
Amambai – MS

Assunto: **Solicitação** (faz).

Prezado Senhor!

Tem por objetivo a presente, solicitar de Vossa Senhoria **autorização** de permanência e observação, para que Sergio Perius, portador do RG nº 2055833822 SSP/RS, aluno regular do Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, mantenha contato com os professores indígenas da Escola Municipal MBO´Eroy Guarani Kaiowá, na Aldeia Amambai, neste município.

O contato é necessário para que possa desenvolver a pesquisa sobre a formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá neste município.

Os resultados obtidos serão sigilosos.

Certo de contar com Vossa compreensão e autorização, renovo votos de elevada estima e apresso.

Sergio Perius  
Aluno do Programa de Mestrado - Unoeste  
Pesquisador

**UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO –**

DIREÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

1. Qual é o objetivo do curso Normal Superior Indígena?

---

---

---

2. Quem participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso?

---

---

---

3. Com relação a evasão do curso, considera que é alta, normal ou baixa? Por quê?

---

---

---

4. O acervo da biblioteca atende as necessidades dos alunos para a pesquisa?

---

---

---

5. Qual a relação existente entre a formação acadêmica do Curso Normal Superior Indígena com a prática na comunidade escolar?

---

---

---

6. Os professores que atuam no curso Normal Superior Indígena estão devidamente habilitados?

---

---

7. Com que periodicidade ocorrem as aulas? Considera suficiente? Por quê?

---

---

---

**UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO –**

COORDENAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

1. Quantos professores lecionam no curso Normal Superior Indígena?

---

---

2. Dos professores que atuam no curso, todos estão habilitados para as disciplinas que lecionam?

---

---

3. Quantos alunos iniciaram o curso e quantos ainda freqüentam? A partir desses dados, qual a sua avaliação do curso?

---

---

4. Na sua concepção, o que deveria melhorar no curso?

---

---

5. O que considera como sucesso?

---

---

6. Como são desenvolvidos os planos de aula pelos professores?

---

---

7. Os professores têm acesso ao Projeto Pedagógico do curso? Como?

---

---

8. Quem participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso Normal Superior Indígena?

---

---

9. O acervo da biblioteca da Unidade atende às necessidades dos alunos?

---

---

**UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO –**

PROFESSORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

1. Conhece o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena:  
 Plenamente;  
 Em parte;  
 Não conheço.
  
2. Se na questão anterior respondeu “plenamente” ou “em parte”, então, participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior?  
 Sim, plenamente;  
 Sim, parcialmente;  
 Não participei.
  
3. Como desenvolve as aulas na disciplina que leciona?  
 Aula expositiva;  
 Material apostilado;  
 Recursos audiovisuais;  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_
  
4. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com o Curso?  
 Nenhuma;  
 Material didático-pedagógico;  
 Linguagem;  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_
  
5. A sua comunicação com os alunos se dá:  
 Na língua portuguesa;

( ) Na língua guarani;

( ) Interprete;

( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6. Em sua opinião, o que deveria mudar no curso?

---

---

7. O que considera positivo no curso?

---

---

8. Como é feito o seu plano de ensino?

---

---

**UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO –**

ALUNOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

1. A escolha pelo curso Normal Superior foi:
  - ( ) Espontânea;
  - ( ) Falta de opção;
  - ( ) Obrigatória;
  - ( ) Outra: \_\_\_\_\_
  
2. Se tivesse que escolher para fazer outro curso superior:
  - ( ) Escolheria o mesmo curso na mesma universidade;
  - ( ) Escolheria outro curso na mesma universidade;
  - ( ) Escolheria o mesmo curso em outra universidade;
  - ( ) escolheria outro curso em outra universidade;
  
3. Qual o seu grau de satisfação com a aprendizagem no curso?
  - ( ) Plenamente satisfeito;
  - ( ) Satisfeito;
  - ( ) Pouco satisfeito;
  - ( ) Insatisfeito.
  
4. O que considera como dificuldade no curso?
  - ( ) Acesso da comunidade à universidade;
  - ( ) Linguagem utilizada pelos professores;
  - ( ) O material utilizado no curso;
  - ( ) Nenhuma dificuldade.
  
5. O que considera positivo no curso?

- Acesso da comunidade à universidade;
  - Linguagem utilizada pelos professores;
  - O material didático-pedagógico utilizado no curso?
  - Outro. Qual? \_\_\_\_\_
6. Em relação a linguagem adotada pelos professores:
- Entende plenamente;
  - Entende um pouco;
  - Não entende.
7. Em sua opinião, se a linguagem adotada fosse a língua guarani:
- Compreenderia melhor o conteúdo, melhorando meu desempenho;
  - Poderia dialogar melhor com os professores;
  - Não faria diferença, pois compreendo plenamente a língua portuguesa.
8. As suas avaliações são feitas na língua:
- Portuguesa;
  - Guarani (língua mãe);
  - Outra. Qual? \_\_\_\_\_
9. Qual a sua maneira de trabalhar na comunidade?
- Bilíngüe (guarani e português);
  - Somente a língua guarani;
  - Somente a língua portuguesa;
  - Outra. Qual? \_\_\_\_\_
10. Considera a qualidade de aprendizagem oferecida pela Universidade como:
- Ótima;
  - Muito Boa;
  - Boa;
  - Regular;
  - Insuficiente.

11. Quanto a biblioteca, o material para pesquisa (livros, revistas, periódicos, etc.):

- É suficiente;
- Somente livros;
- Somente revistas e periódicos;
- Insuficiente.

12. Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior:

- Conheço plenamente;
- Conheço em parte;
- Não conheço.