

A formação de professores indígenas para a diversidade

The indigenous teachers training for diversity

Darci SECCHI¹

Resumo

O presente artigo trata do perfil de um novo ator educacional que atua no interior das aldeias e cuja ação consolida uma nova instituição denominada *escola indígena*. O principal argumento trazido ao debate diz respeito aos contornos dessa realidade, cuja pluralidade nem sempre é percebida pelo poder público e pelas próprias comunidades. É nos *cursos de formação* que residem os principais elementos configuradores da *profissionalidade docente indígena*. Naquele ambiente formativo se instaura a padronização de expectativas, a domesticação de idealizações e a atribuição de significados que definem o perfil dos atuais professores indígenas.

Palavras-chave: Professores indígenas. Escolas indígenas. Formação de professores.

Abstract

This Article deals with the profile of a new educational actor acting within the Indian villages and whose actions consolidate a new institution called *indigenous school*. The main argument brought into the debate concerns the contours of a reality whose plurality is not always perceived by the public authorities and communities themselves. The main elements that configure the *indigenous teaching professionalism* are found in the *training courses*. In this training environment standardization of expectations, the domestication of idealizations and the assignment of meanings that defines the current profile of indigenous teachers are established.

Keywords: Indigenous teachers. Indigenous schools. Teacher training.

1 Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC/SP. Professor Associado II do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/IE, atuando na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação. Tutor do Grupo PET Educação. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Bairro Boa Esperança, Cuiabá - MT - 78060-900. E-mail: <darci.secchi@gmail.com>.

Caracterização do cenário

Para contribuir com o debate acerca da formação de professores indígenas para a diversidade, gostaria de iniciar a exposição com um breve texto produzido por um grupo de professores que participaram da Primeira Conferência Ameríndia, realizada em Cuiabá no ano de 1997.

Naquela ocasião estiveram reunidos mais de novecentos professores oriundos de nove países e representando quase uma centena de Povos Ameríndios. O evento é considerado um marco no processo de formação de professores indígenas, uma vez que serviu de base para a elaboração do projeto inédito e pioneiro de Licenciaturas Indígenas, que se desenvolve em Mato Grosso há mais de dez anos.

É verdade que já se passaram quinze anos da Conferência, mas os debates lá suscitados ainda permanecem em pauta, dada a representatividade e a diversidade dos participantes, bem como a amplitude das iniciativas compartilhadas.

Dentre tantas atividades desenvolvidas naquele ambiente rico e plural, foi solicitado aos grupos de estudo que descrevessem, sinteticamente, o que consideravam o perfil adequado para um *professor indígena* no seu exercício docente junto às respectivas comunidades. Um dos grupos apresentou a seguinte proposição:

O bom professor indígena dever ser sábio e paciente, inteligente, curioso e muito bem informado. Se ele é um bom professor não vai apurar demais os alunos, mas vai tirar as dúvidas e deixar sempre os alunos alegres e contentes com o que estão aprendendo. Para ser bem entendido por todos, deve falar na língua indígena para os que entendem melhor na língua indígena e em português para todos aprenderem também o português. Ensinar a língua, participar das festas culturais, cantar as músicas, falar sobre a origem, os mitos e as tradições, tudo isso faz que a sua escola seja diferenciada. A pesquisa sobre a terra em que vive e sobre as ervas e medicamentos também deve ser tratada por um professor indígena. Mas a principal qualidade de um professor é mesmo saber se relacionar bem com o meio em que vive e ajudar a defender os interesses do seu povo. (TEXTO COLETIVO DE PROFESSORES INDÍGENAS PRODUZIDO NA CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, CUIABÁ, 1997).

Pois bem, neste artigo pretendo tratar do processo de construção de um novo ator social, denominado *professor indígena*, e das múltiplas injunções decorrentes da *oficialização* das escolas indígenas.

Terei como pano de fundo a consolidação das novas relações econômicas, sociais e culturais advindas com o processo de regularização da instituição escolar no interior dessas comunidades.

Para atender a esses propósitos farei, inicialmente, uma rápida caracterização dos principais *agrupamentos tipológicos* das escolas existentes em Mato Grosso, ilustrando a variedade de situações encontradas em mais de um século de história, desde a instalação das primeiras escolas, no ano de 1898. Ao final, me deterei no aprofundamento acerca desse novo ator educacional - o professor indígena - formado numa *comunidade educativa especial*, denominada Licenciaturas Indígenas.

Como disse, as diversas iniciativas de educação escolar indígena desenvolvidas em Mato Grosso podem ser sintetizadas nos seguintes agrupamentos tipológicos:

a. Escolas das missões

As primeiras *modalidades* de escola para indígenas em Mato Grosso foram as chamadas *escolas das missões* dirigidas pelos padres e irmãs salesianos.

Instaladas a partir do início do século XX, a pedido do governo, contavam com o apoio dos religiosos e do poder público local. Nesse modelo de escola, os professores eram selecionados a partir de critérios como a competência individual, a dedicação, a assiduidade e os princípios éticos cristãos. No convívio diário nas aldeias, os professores indígenas acumulavam a condição de membros da comunidade e de auxiliares educacionais.

b. Escolas dos postos

A segunda realidade escolar foi instituída a partir de 1910 junto aos postos indígenas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, mais tarde, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foram conhecidas como *escolas dos postos*.

Ainda que suas instalações se assemelhassem às das missões, as condições de funcionamento eram bastante distintas. Os primeiros professores foram funcionários do próprio órgão tutor, quando não, seus cônjuges ou algum pesquisador que transitava na região por algum tempo. Essa condição limitou sobremaneira a regularidade das atividades escolares e acarretou frequentes interrupções no processo de ensino-aprendizagem. Para reduzir a dependência externa alguns professores indígenas assumiram as escolas e passaram a cobrar do poder público a oferta de cursos de formação específicos. Na condição de funcionários do órgão tutor, ou de *interinos*, participaram dos projetos de formação e passaram a ser remunerados pela Funai, pelo estado ou pelos municípios.

c. Escolas das aldeias

A terceira modalidade se refere às *escolas das aldeias*. Esse agrupamento é composto pelas escolas de pequeno porte, multisseriadas e unidocentes, localizadas em aldeias com pequeno contingente populacional. Suas instalações são simples, restringindo-se a uma ou duas salas de aula. São atendidas por professores indígenas das respectivas etnias (ocasionalmente por professores de outras etnias vizinhas), formados ou em formação nas missões, ou em cursos, como o Projeto Tucum, o Projeto Pedra Brilhante-Urucum e as Licenciaturas Indígenas. Seus professores são contratados a título precário, enquanto concluem o ensino médio ou o superior indígena. Atualmente, muitos já foram efetivados por concurso público.

d. Escolas itinerantes

Essa realidade escolar predominou, especialmente, junto ao povo Nambikwara. São escolas cuja localização real coincide com os diferentes locais de residência ou paradeiro do seu professor.

Trata-se de uma modalidade de ensino adequada ao estilo de dezenas de grupos familiares que se movimentam no interior de um território (ou fora dele), seguindo um calendário sazonal, ou atendendo às situações emergenciais decorrentes do convívio com o entorno regional. Nesses casos, ainda que seja reconhecido um *endereço oficial* de cada escola, as atividades educativas se restringem aos tempos e aos espaços disponíveis em situações de seminomadismo. Ao invés de os alunos se dirigirem à escola, é esta que os acompanha e se concretiza na figura do professor itinerante. Seus professores estão vinculados aos municípios com maior facilidade de acesso, em termos de remuneração e de *acompanhamento* pedagógico.

e. Escolas sem *escolas*

Por fim, uma realidade peculiar de *escolas* ainda não estruturadas formalmente como escolas. Trata-se do processo de aquisição da leitura e da escrita entre o povo Enawene-Nawe, localizado na região Médio Norte de Mato Grosso. Representa um modelo escolar bastante específico, por duas razões complementares. Primeiro, porque é um dos poucos povos no Brasil que (ainda) não associou a leitura e a escrita à *escola*, isto é, apreendeu o código escrito por sua magia, exotividade, utilidade, ou qualquer outro motivo, mas sempre dissociado da instituição escolar conhecida no mundo ocidental. Segundo, porque a sociedade Enawene-Nawe é uma das poucas sociedades no mundo que conheceu e utilizou a produção de filmes e vídeos antes da técnica de leitura e escrita².

2 Refiro-me a preparação de equipamentos, produção de imagens, organização de “cópiões”, reprodução de vídeos, enfim, um processo autônomo de registro e reprodução de imagens em linguagem audiovisual.

Nesse contexto, a definição de um *professor* é estabelecida pelo próprio interesse de quem assim queira ser reconhecido, recebendo o nome de *daraitare*. O interessado informa que pretende se dedicar ao trabalho *docente* e é aceito pela comunidade com um rotineiro *awê* (sim, está bem). A partir de então passa a se envolver informalmente com o ensino de leitura e escrita em aulas informais em residências, acampamentos, ou no centro da aldeia. Seu trabalho inclui a produção de textos e a leitura de documentos, bem como acompanhar as comitivas que vão às cidades em busca de produtos e serviços. O saber do *daraitare* veio se adicionar a outros saberes já instituídos na comunidade, como o *huenaitare* (soprador-benzedor), o *sotakaitare* (cantor), ou o *baraitare* (perito em ervas). Esses *professores* não têm vínculo empregatício.

Ao concluir essa rápida síntese das modalidades de escolas indígenas em Mato Grosso, gostaria de ressaltar, mais uma vez, a pluralidade do perfil de seus professores e a necessidade de rever a noção de *escola indígena*. Como se percebe, é impróprio referir-se a eles (professores) e a ela (escola) no *singular*, ante tamanha diversidade. Falar das atuais escolas indígenas sem esse cuidado é desconsiderar os processos instituintes específicos de uma escola salesiana, de uma escola jesuítica, de uma escola positivista do SPI e da Funai, de uma escola *pública* do estado e dos municípios, de escolas bíblicas evangélicas, de escolas autônomas, de escolas *alternativas*, e assim por diante. Desconsiderar a diversidade escolar e dos seus professores e tratá-los de maneira genérica é reprisar um passado que suprimiu a identidade de centenas de povos e lhes impingiu o carimbo de índios, aborígenes, silvícolas, bugres, caboclos etc.

Uma síntese concisa dessa argumentação foi apresentada pela professora Mariana K. Leal Ferreira, ainda no início da década de 1990, ao tratar dos povos indígenas e da educação escolar no Brasil. Naquela ocasião, Ferreira (1992) alertava para o equívoco de se estabelecer uma modalidade de educação escolar extensiva a todas as etnias, uma vez que o seu processo instituinte é, sabidamente, *interpretado e remanejado* de formas diferentes pelas sociedades indígenas. Concluía o estudo destacando, entre outros aspectos, que a dominação exercida pelas agências externas é interpretada de formas diferentes pelos povos indígenas e que cada povo desenvolve dinâmicas próprias que colocam a escola em diferentes espaços simbólicos. Porquanto, seriam as próprias comunidades que teriam o “[...] direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade” (FERREIRA, 1992, p. 179).

Pergunta-se, então, como analisar o processo instituinte da escolarização indígena e a implantação de políticas públicas sem incorrer em generalizações indevidas? Ou, opostamente, como ir além dos horizontes de um estudo de caso, tratado como uma iniciativa isolada, ou como uma situação exemplar ou exótica?

Esperamos encontrar respostas a essa procura ao analisar o caminho instituído oficialmente em Mato Grosso, com o intuito de *administrar as diferenças* e *disciplinar as especificidades* das escolas indígenas. Nossa procura estará centrada concretamente no processo de *formação dos professores*, por entender que é nessa instância que se viabilizam as escolas diferenciadas ou se impõe o modelo tendencial escolar vigente. É nesse cenário que se dá o exercício do controle das potencialidades energéticas, organizativas e informativas disponibilizadas nas e pelas escolas indígenas.

Os mecanismos de regularização escolar (criação, autorização e reconhecimento) não serão discutidos aqui, uma vez que incidem mais diretamente sobre os aspectos formais e as especificidades já salvaguardadas na legislação vigente. Sobre eles existe também um relativo controle das comunidades que os ressignificam através do formato real das suas escolas. Ainda que a regularização possa significar a imposição formal de uma *camisa de força* sobre o funcionamento das escolas, na prática ela se realiza segundo os contornos específicos de cada aldeia ou de cada sociedade. A escola *idealizada* e a escola *realizada* são instituições bastante diferentes.

Os Cursos de Formação assumirão um papel relevante nessa análise, pois representam o lugar em que se forjam as condições para o exercício do controle sobre a instituição escolar, especialmente sobre o seu potencial energético, sobre a sua forma de organização e sobre os seus saberes.

Em qualquer sociedade indígena o exercício desse controle poderá recair e ser exercido temporariamente por professores, por lideranças, ou mesmo por atores externos, num permanente recompor de forças e de interesses. Porém, em Mato Grosso o exercício do controle escolar está condicionado a um fator que vai além desses domínios. A nosso ver, é na *comunidade educativa especial* dos cursos de nível médio e das licenciaturas específicas que residem os principais elementos configuradores do atual processo de institucionalização das escolas indígenas. Naquele lugar físico e simbólico os mais de quinhentos professores pertencentes a dezenas de etnias tecem, coletivamente, os contornos de sua *profissionalidade*³, sem que suas respectivas comunidades dele participem ou interfiram diretamente. É na *comunidade* dos professores cursistas *exilados*⁴

3 Definida aqui como o estado ou qualidade inerente a uma função específica que se institui em um determinado grupo ou sociedade. Não se trata de *profissionalização*, esta entendida como o ato ou processo social deflagrado pela aquisição de técnicas ou de políticas.

4 Em *Des intellectuels et du pouvoir*, Edward Said (1994) discute com grande conhecimento de causa a realidade do exílio como uma realidade criadora. Para ele, o exílio é um lugar privilegiado para o ato criador. É um lugar onde se pode dizer não às convenções; onde se pode ter a audácia do dizer e do fazer.

em um centro de formação e convivendo diuturnamente com docentes, coordenadores, assessores e monitores externos que se institui (por consenso e/ou coerção) o perfil real e imaginário do profissional docente.

É justamente esse processo de padronização de expectativas, essa domesticação de idealizações, essa atribuição mais ou menos forçosa de significados e símbolos (CASTORIADIS, 2000) por meio dos Cursos de Formação, que define o que é ser um professor indígena.

Vejamos alguns ingredientes desse constructo.

2 Os professores indígenas traçam o seu autoperfil

2.1 Dos cursinhos introdutórios aos cursos superiores

Apesar das evidências quanto à necessidade e à urgência de implantar programas de formação de professores indígenas em Mato Grosso, as primeiras iniciativas concretas datam da década de 1980.

Tratavam-se, na verdade, de *cursos* desconexos, descontínuos, de curta duração e voltados para temáticas específicas, como: alfabetização, matemática, ciências e estudos sociais. Outra característica desses cursos era a completa desarticulação com o sistema oficial de ensino, o que resultava, dentre outras limitações, na impossibilidade de conferir certificação válida para a continuidade dos estudos⁵.

No afã de conseguir uma formação de nível médio e superior que fosse reconhecida e passível de comprovação, os professores e estudantes indígenas buscam outras alternativas de formação. As modalidades mais frequentes foram as seguintes:

- a) buscas individuais de vagas em cursos regulares, mediante a aprovação em exames ou provas de ingresso;
- b) reivindicações individuais e/ou coletivas por vagas *residuais* ou *ociosas* em cursos de pouca procura ou que facilitassem a interface com a realidade indígena;
- c) negociações individuais e/ou coletivas com dirigentes de escolas particulares, filantrópicas ou conveniadas, que dispusessem de bolsas ou interesses específicos para atender professores ou estudantes indígenas;
- d) negociações diretas com as administrações central e regionais da Funai, com vistas a obter apoio logístico e financeiro e o aval institucional que garantisse o acesso a cursos nas escolas das cidades.

5 Soubemos casos de professores que já haviam participado de 14 *cursos* e não possuíam comprovação válida para nenhuma série do Ensino Fundamental.

Em todas as situações os professores e estudantes enfrentaram dificuldades de várias ordens, segundo destaca Secchi, 2002, p.148:

- Discutia-se apenas a forma de acesso, e não o percurso, nem tampouco os conteúdos e metodologias dos cursos para os quais estavam sendo solicitadas as vagas;
- As vagas ocupadas restringiam-se a cursos de pouca procura e não correspondiam às expectativas dos interessados, nem às necessidades das comunidades;
- A procura dava-se sem planificação e sem conhecimento do perfil e das especificidades dos cursos;
- Os cursistas não firmavam compromisso de retornar as suas comunidades após o término dos cursos;
- Dada a inexistência de acompanhamento específico aos cursistas, o índice de insucesso (evasão e reprovação) era altíssimo.

Uma mudança significativa nessa forma de atendimento veio se consolidar, a partir do ano de 1996, com o início do Projeto Tucum e do projeto Pedra Brilhante/Urucum, iniciativas que viabilizaram a formação específica em Nível Médio de mais de duzentos professores que atuavam em sala de aula⁶.

A crescente demanda pelo Ensino Superior deixou de ser uma expectativa de poucos, para se tornar uma reivindicação de dezenas, centenas de estudantes, professores, líderes, técnicos e auxiliares de outras áreas.

Diante da crescente busca por cursos superiores, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso instituiu, no ano de 1997, um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de identificar, por um lado, os cursos de maior interesse e, por outro, as áreas de maior necessidade e urgência de atendimento. Ao final dos trabalhos o GT apontou como prioridade a organização de cursos de Licenciatura específicos para professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e fez as seguintes recomendações:

6 Também as escolas localizadas nas missões contribuíram para a formação média de dezenas de estudantes bororo e xavante.

- 1) consultar as comunidades indígenas sobre o projeto educacional de nível superior por elas desejado quanto a sua tipologia, metodologia, conteúdos e perfil curricular, formas de seleção, ingresso, percurso e atuação profissional do estudante indígena ao término do curso;
- 2) propor que as Universidades Públicas de Mato Grosso atuem em três frentes complementares de atendimento:
 - a. incrementando os projetos de pesquisa, extensão e cooperações específicas junto às comunidades indígenas;
 - b. ampliando as formas de ingresso e acompanhamento de percurso dos estudantes indígenas nos cursos regulares oferecidos atualmente;
 - c. procedendo a implantação de cursos específicos e/ou turmas especiais compostas exclusivamente por estudantes indígenas em locais compatíveis com as necessidades da clientela (3º GRAU INDÍGENA, 1999, p. 21).

Seguiu-se a organização de Cursos de Licenciatura específicos para professores indígenas, visando possibilitar um atendimento adequado às escolas e ao processo de formação do corpo docente indígena.

A partir de então, a Universidade do Estado de Mato Grosso passou a considerar os cursos como prioridade institucional e se preparou para implantá-los no Campus Universitário de Barra do Bugres⁷.

O processo de elaboração do anteprojeto dos cursos superiores contou com a participação efetiva dos professores, líderes e conselheiros indígenas, além dos representantes do poder público, de agências educacionais e de organizações não governamentais.

Concomitante à elaboração do projeto buscou-se angariar a sua sustentabilidade política, financeira e acadêmica mantendo permanentes conversações com fontes financiadoras, com políticos e com intelectuais de inúmeras instituições brasileiras e latino-americanas.

7 A cidade de Barra do Bugres se localiza no Sudoeste de Mato Grosso, próxima à confluência do rio Bugres com o Paraguai. É rememorada na história por ter sido palco de dois tristes acontecimentos: a instalação pelos militares de Rondon de um *posto de atendimento a saúde* onde foram *amontoados* os doentes de todas as sociedades indígenas afetadas pelas atividades de implantação das linhas telegráficas, e por ter sido *saqueada e incendiada pelos revoltosos da Coluna Prestes* no ano de 1926. Atualmente vivem na aldeia próxima à cidade os remanescentes do povo Umutina e de diversas outras etnias do médio e alto Paraguai e do Chapadão dos Parecis.

Os resultados foram surpreendentes, a ponto de motivarem as instituições parceiras e os representantes indígenas a proporem estudos para a implantação de iniciativas ainda mais ambiciosas, como pode ser constatado abaixo:

Os Cursos de Licenciatura aqui propostos e os demais reivindicados poderão constituir-se num marco estratégico para que, em médio prazo, seja estruturado um *espaço autônomo de ensino e pesquisa* voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas, a exemplo de outras instituições de ensino superior existentes em outros países. (PROJETO DE LICENCIATURAS, 1999, p. 23, grifo nosso).

Como se percebe, será no ambiente formativo dos cursos que se consolidará o perfil tipológico dos professores indígenas de Mato Grosso.

2.2 O perfil docente idealizado pelos professores

Para tratar do perfil docente idealizado pelos próprios professores, voltarei a utilizar dados colhidos na Conferência Ameríndia (Cuiabá, 1997). Naquele ambiente de tão vasta diversidade, foi solicitado aos que desejassem que escrevessem num pedaço de papel, previamente distribuído, os adjetivos que melhor expressassem o perfil de um docente adequado ou idealizado desde o seu ponto de vista.

Após um minuto de espera os papeizinhos foram recolhidos e processados por uma *junta apuradora* que contabilizou mais de uma centena de proposições diferentes. Destaco, a seguir, as com maior ocorrência, agrupadas em três eixos de concentração:

- Os adjetivos do primeiro eixo (*inteligente, capacitado, sábio, competente, crítico, esperto, estudioso, atento, atualizado, planejador*) destacavam o perfil profissional de um professor com *saber individual*;
- O segundo eixo se referia à *postura ética*, com expressões como: *respeitador, atencioso, responsável, confiante, aplicado, assíduo, exemplar, que gosta de ser professor, que tem boa reputação, que é digno, justo e comportado*;
- Por fim, o terceiro eixo (com menor concentração) tratava das *habilidades metodológicas* e traziam atributos como: *habilidoso, paciente com os alunos, claro e que sabe ensinar*.

Em síntese, o autoperfil desejado abarcava a competência individual, a postura ética e as habilidades didáticas e metodológicas.

Em seguida, os atributos de *um bom professor indígena* foram também expressos na forma textual. Eis alguns dos textos individuais mais ilustrativos:

Para ser considerado um bom professor tem que ser índio. Dominar bem as duas línguas. Conhecer muito bem a história e a cultura do seu povo e dar bom exemplo. Além disso, deve ter conhecimento geral do mundo atual. Para ser um professor indígena precisa ter uma boa formação em nível de terceiro grau, participar da política sobre a educação indígena e ser considerado como profissional dentro da sua área como todos os outros profissionais existentes (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 14).

Para ser um bom professor é preciso em primeiro lugar, assumir com seriedade e responsabilidade o trabalho de professor, como educador, dentro e fora do ambiente adequado. Transmitir aos alunos como se tratam as pessoas, principalmente os idosos. Deve ter esperança que a comunidade possa cada vez mais evoluir e desenvolver na sua área de origem. O mais importante que eu considero para ser um professor indígena é não deixar para traz as riquezas da cultura indígena de qualquer etnia. Assim será reconhecido o trabalho de um bom professor indígena (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 66).

Em primeiro lugar devo trabalhar pelos interesses da minha comunidade na forma que eles quiserem que eu trabalhe com os alunos. O que eu considero mais importante para ser uma boa professora indígena é ensinar aos alunos a educação, a ler e escrever, para serem lutadores da sua comunidade, saberem se defender, ensinar a escrever a língua materna e preservar a nossa cultura e a natureza (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 98).

Para ser docente excelente tem que ter grande paciência diante dos seus alunos e possuir responsabilidade de criar, produzir para a nossa educação. Para ser considerado um bom professor na minha comunidade acho que tem que ter maior estudo no nível de terceiro grau, para ter mais conhecimento e também criatividade na sua escola. Principalmente trabalhar junto

com os seus alunos, criar comissões, fazer documentos para autoridades. Acho que esse é um bom trabalho da escola para a sua comunidade. A gente considera o mais importante para um professor indígena alfabetização na língua materna, ter conhecimentos na própria cultura, manter a tradição para não perder a sua identidade (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 213).

Para ser um bom professor é necessário ser uma pessoa dedicada e interessada em todos os assuntos indígenas e ser bem relacionado em todos os aspectos. Deve estar sempre buscando novos conhecimentos e jamais pensar que o que sabemos é o suficiente. O professor deverá participar de organizações que possam trazer bons resultados para a sua comunidade, pois professor não é só aquele que fica preso em quatro paredes, mas aquele que coloca as suas tradições e costumes na prática, não esquecendo que todo o povo tem a sua história. O professor é uma das pessoas que devem ficar integradas à comunidade, fazer os resgates da cultura sempre que for necessário, pois a sua história não pode morrer. Deve buscar uma formação que dá boas condições para ensinar o nosso povo (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 212).

O bom professor deve cumprir corretamente com o dever, ser amigo, calmo, paciente e lutador. Ser conhecedor de sua comunidade de sua raça e de sua cultura. Ter conhecimento dos mecanismos das outras sociedades. Deve ter toda a credibilidade do povo com o qual trabalha (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 10).

Para ser um bom professor precisa ser unido na comunidade, ter amor com as crianças na sala de aula. Ter interesse e apoio da comunidade e morar na aldeia. Ser um bom conhecedor da cultura e da realidade. Ser criativo, ser crítico, gostar de leitura, ter uma boa formação para escolher o que é o melhor para a comunidade. Estar articulado com outros professores e informado sobre a política educacional (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência individual 228).

Como se vê, os textos encerram variados aspectos que compõem o perfil idealizado para um professor indígena.

Essa variedade de facetas foi amplamente discutida por grupos de professores, que as apresentaram também na forma de proposições coletivas.

Para tanto, pediu-se que os professores se organizassem em grupos de até oito pessoas e produzissem um texto sintético destacando os principais elementos constitutivos do perfil profissional desejado para um professor indígena.

Eis alguns dos textos mais ilustrativos produzidos após quatro horas de debates em grupos:

O professor indígena é um líder da comunidade e deve ser compreensivo com todos. Deve ser um guardião que sofre e sente o cotidiano da sua aldeia. É um pesquisador que valoriza, ensina e pratica a vida cultural e os eventos da comunidade. Mas também, é formado, qualificado, habilitado e reconhecido como um padrão de conhecimento do mundo dos brancos. Sabe planejar bem as atividades, organizar os materiais, procurar novidades e criar um ambiente alegre na escola. Não pode deixar os alunos sem aula, deve cumprir as normas e as suas obrigações, e ensinar os seus alunos a serem críticos. Acompanhar a política pedagógica e as decisões sobre os assuntos dos índios. Deve ser capacitado nas duas culturas (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência coletiva 4).

O mais importante para um professor indígena é se ele tem iniciativa própria e segurança para resolver as situações novas. Deve relacionar os conhecimentos dos povos indígenas com os demais assuntos de outras culturas, como as leis, o direito e o que é lícito para os índios e não índios. Se ele troca conhecimentos com outros professores e com os alunos as aulas ficam animadas e não são cansativas. Precisa transformar os assuntos teóricos na prática e ser crítico no momento adequado. Se ele se relaciona bem com as autoridades de dentro e de fora da aldeia tem mais chance de enfrentar as dificuldades. Deve ser o principal aconselhador, ser educado, com boa reputação e procurar nunca prejudicar o outro cidadão com ações verbais, sociais e ambientais. Assim será compreensivo com a comunidade e bem relacionado com os adultos e as crianças (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, referência coletiva 9).

O bom professor indígena é aquele que conhece a cultura, a língua, a história e a realidade cotidiana do seu povo. Deve ter capacidade técnica, científica e antropológica para trabalhar com

as dificuldades das culturas e com as áreas de conhecimento, como a matemática, ciência, história, geografia e legislação. Precisa também ser criativo, dinâmico, claro e didático, respeitando o ritmo dos alunos e valorizando os seus trabalhos. Por fim, deve ajudar a comunidade a se organizar, sentir os seus problemas e ter bom relacionamento permanente com todo o seu povo (CONFERÊNCIA AMERÍNDIA, REFERÊNCIA COLETIVA14).

Os textos acima ilustram as principais idealizações presentes no autoperfil profissional imaginado para um professor indígena.

Reproduzem, via de regra, um ideário composto por atributos de caráter geral (*conhecer a realidade; ser um guardião dos seus interesses*, etc.), de conteúdos específicos (*conhecer a cultura e a língua, dominar os saberes do mundo dos brancos*, etc.), de conteúdos éticos (*dar bom exemplo; cumprir sua função*, etc.), de envolvimento com a comunidade (*dialogar com a comunidade; ter bom relacionamento*, etc.) e de metodologia de trabalho (*planejar bem as aulas: não apurar os alunos; deixá-los alegres*, etc.).

Em uma frase, o professor indígena autoidealizado é um profissional que conhece a língua, cultura e realidade do seu povo, domina conteúdos específicos de outras culturas, sabe compartilhar desses saberes com os seus alunos, adota uma postura ética adequada e se relaciona bem com a sua comunidade.

Portanto, os mais de cem atributos inicialmente propostos resumiram-se, ao final de três movimentos, a apenas meia dúzia de expectativas convergentes.

Conclusão

Uma pergunta que poderia ser feita a título de conclusão é se esses professores tiveram de fato a possibilidade de *interpretar, remanejar* ou *ressignificar* a pressão formal e metodológica exercida pelas agências externas, segundo os signos vigentes em suas culturas. E esse é apenas um exemplo da forma como os agentes externos podem interferir na definição dos contornos das escolas indígenas.

Por outro lado, também as comunidades indígenas se utilizam de mecanismos para exercer o controle do processo instituinte do seu professor, que está sendo formado no contexto acima descrito.

É justamente entre a padronização imposta pelos programas de formação e os padrões de exigências requeridos pela sua comunidade local que o professor

indígena está moldando o seu perfil profissional. Se de um lado predomina o temor, o respeito, ou mesmo as alianças com os administradores dos programas de formação, do outro, fustigam-no as relações de convívio diuturno com a sua comunidade, mormente eivadas por quizilas do cotidiano. Pressionados pelos dois flancos, parece estar em gestação entre os professores um incipiente (porém poderoso) *espírito de grupo*, que os faz hesitar agora entre três padrões de exigências e de fidelidade: ora como membros de uma sociedade indígena específica; ora como alunos regulares de um projeto de formação técnica; e ora como integrantes de uma *tribo artificial*, de uma comunidade especial ou agrupamento corporativo denominado *professores indígenas*.

Portanto, pensar na formação de professores indígenas para a diversidade supõe o exercício contínuo dessa tripla fidelidade: vínculo ao seu povo ou comunidade; vínculo ao programa de formação profissional; e vínculo aos seus pares, demais professores indígenas.

Esperamos ter pontuado, de um modo geral, os contornos do processo de formação desse novo ator educacional que se consolida no interior das comunidades indígenas. Uma nova realidade que precisa ser bastante discutida e que poderá ensejar novos estudos e novos desafios no campo da Educação e da Antropologia.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEIMT. **Histórico da educação escolar indígena**. Cuiabá: CEI/MT, 2000.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 1992.

SAID, Edward W. **Des intellectuels et du pouvoir**. Paris: Seuil, 1994.

SECCHI, Darci (Org.). **Ameríndia - tecendo os caminhos da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1997.

_____. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: CEI/MT. **Urucum jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: CEI/MT, 1997.

_____. **Professor indígena:** a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **3º grau indígena:** projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT, 2001.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 25/03/2012.