

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM BARRA DO BUGRES, MATO GROSSO, BRASIL

Daniella Corrêa Alvarenga*
daniellasnp@hotmail.com.br
Neusa Inês Philippsen**
neusa@unemat-net.br

RESUMO

Este artigo, que se fundamenta nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, lançou olhar sobre a conjuntura da educação indígena no Estado de Mato Grosso, assim como às políticas públicas nacionais criadas, mais especificamente, a partir de 1995. Na pesquisa fez-se uma breve análise do papel e influência do ensino superior na manutenção das línguas e culturas dos povos nativos mato-grossenses, ensino este que surgiu a partir dos resultados obtidos com a conferência Ameríndia (1997). O lócus de estudo foram os Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas da UNEMAT – Barra do Bugres – MT. As entrevistas dirigidas aos sujeitos envolvidos, assim como a análise sócio-histórica dos povos indígenas da região, visaram apreender os mecanismos que levam à identificação do processo de formação e, conseqüentemente, do ensino desses povos. Dentre os resultados obtidos, salienta-se que o ensino superior na formação de educadores indígenas tem influenciado não apenas para a manutenção das respectivas línguas indígenas dos estudantes-professores, mas também para a valorização de suas culturas.

Palavras-chave: formação de professores indígenas; diversidade e variação linguística; manutenção da língua materna; cultura indígena.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde tempos remotos, baseia-se no ensino de leis gramaticais, ancorado quase que única e exclusivamente nas normas prescritas pela gramática tradicional. Essa visão, geralmente, condena toda e qualquer realidade linguística que não esteja de acordo com essas normas.

A proliferação de estudos na área da Sociolinguística, de forma mais pontual a partir dos anos 1960, tem sido uma grande contribuição para que, por meio da construção de um panorama das comunidades de fala existentes no Brasil, em especial as comunidades indígenas, possa ser fomentada a desconstrução da ideia de homogeneidade linguística.

Dentro deste contexto, na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, *Campus* de Barra do Bugres¹, encontra-se instalada a Diretoria de Gestão de Educação Indígena, em que ocorrem aulas das etapas de estudos presenciais dos estudantes indígenas.

* Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Brasil.

** Doutora em Letras. Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Brasil. Professora permanente dos Programas de Mestrado (Acadêmico e Profissional) em Letras.

As etapas têm por objetivo a execução dos cursos de graduação, com vistas à formação em serviço de professores e profissionais indígenas. Além disso, a Diretoria também é responsável por abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, cursos de formação continuada e administração do Museu Indígena.

Com base nesse lócus de estudo e a partir do aporte teórico acima citado, evidenciamos nosso objeto de estudo, ou seja, a busca pela identificação e compreensão dos processos de variação e/ou preservação das línguas maternas indígenas, levando em conta as interferências sócio-históricas e culturais que se apresentam entre os sujeitos da pesquisa. Buscamos enaltecer, nesse processo, a importância da formação dos educadores como agentes do processo de autonomia, da identidade profissional, a partir do desenvolvimento de conhecimentos e saberes essenciais ao exercício da prática e da relação do ensino escolar bilíngue com a definição de uma política linguística para cada etnia indígena presente na Faculdade.

Dentre os resultados obtidos, destacamos os conflitos que estiveram e estão na base dos contextos políticos e culturais no Brasil no que refere à formação da criança indígena, mas que, ainda assim, mais recentemente, trouxeram avanços e estão contribuindo de forma mais positiva para o ensino/escolaridade em distintas comunidades indígenas. Da mesma forma, a Faculdade Indígena tem colaborado para a revitalização das línguas maternas e para a valorização das culturas indígenas.

A tessitura analítica foi feita a partir das vozes dos alunos e docentes da Faculdade, que se depreendem nas entrevistas, conforme os apontamentos reflexivos dos sujeitos participantes.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA E A DIVERSIDADE NA LÍNGUA

Dentro da área de estudos sociolinguísticos, especialmente os de cunho variacionista, uma temática tem há certo tempo sido alvo de estudos, pesquisas e análises: a diversidade linguística dos grupos sociais e o ensino de língua materna. A Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico, que influencia o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

[...] a língua não está registrada por inteiro nos dicionários, nem suas regras de funcionamento são exatamente (nem somente) aquelas que aparecem nos livros chamados *gramáticas*. É mais uma ilusão social acreditar que é possível encerrar

¹ Cidade mato-grossense que se localiza no sudoeste do Estado, a 164 km da capital Cuiabá.

num único livro a verdade definitiva e eterna sobre uma língua. (BAGNO, 2007, p. 36).

Partindo, então, desse ponto de vista da Sociolinguística, é possível afirmar que, nas comunidades de fala, frequentemente, quando não sempre, existirão formas linguísticas em variação. Dessa forma, toda e qualquer análise sociolinguística deve ser voltada para as variações sistemáticas, concebidas como uma estruturada heterogeneidade.

[...] na contramão das crenças mais difundidas, a *variação* e a *mudança linguísticas* é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, *heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações*, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! (BAGNO, 2007, p. 37, grifos do autor).

A língua, assim, não é de forma alguma um fenômeno isolado, está relacionada a fatores sociais, culturais e geográficos e, sendo assim, a variação da língua não é decorrente apenas de fatores intergeracionais, mas também da interação com diferentes culturas e estratos sociais. A língua, nesse contexto, reflete um sistema dotado de heterogeneidade sistemática, um sistema em constante uso, sujeito a mudanças nas distintas comunidades de fala.

Segundo William Labov, a partir desta correlação entre língua, cultura e sociedade, deve-se pensar o novo modo de fazer linguística, ou seja, estudar de forma empírica os falantes e suas respectivas comunidades de fala, pois, desse modo, se poderá apreender “o estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008, p. 208). Os estudos empíricos, por sua vez, possibilitam maior aprendizagem e sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que tenham como propósito a ampliação das competências linguísticas do aluno à medida que se ampliam os papéis e as redes sociais; um ensino de língua sensível às diferenças socioculturais.

Esses estudos, portanto, detêm-se à compreensão das manifestações da língua no seio da sociedade, considerando toda e qualquer prática social como influência concreta. Cabe, ainda, aos estudos sociolinguísticos, investigar o nível de estabilidade ou mutabilidade das variações linguísticas, o surgimento ou extinção de línguas e os multilinguismos.

2.1 CONTATOS LINGUÍSTICOS: VARIAÇÃO E PRECONCEITO

Nossa cultura tem desmerecido, quando não ignorado, a multiplicidade de línguas faladas na sociedade brasileira. Somos sem dúvida alguma um país multilíngue; da mesma forma, centenas de variações em nosso idioma podem ser muito facilmente encontradas.

Destacam-se, dentre as mais numerosas, as línguas indígenas (cerca de 190) e dezenas de línguas advindas do processo de imigração, e há ainda remanescentes de línguas africanas. Apesar disso, erroneamente dissemina-se a ideia de um país com uma língua somente, o que ocasiona, muitas vezes, preconceito relativo ao uso “incorreto” dessa língua.

Nesse contexto, quando duas línguas entram em contato, de modo geral, uma acaba assumindo a função de língua do grupo dominante (geralmente menor), imposta como veículo de comunicação ao grupo dominado, e a partir da qual se constitui o léxico da variedade que pode se formar na situação de contato com a língua do grupo dominado (geralmente o de maior número), ou seja, esta recebe a contribuição lexical da língua do grupo dominante. Sobre esta constatação, vale ressaltar parte da narrativa do sujeito 5², índio da etnia Munduruku, quando diz que:

[...] ainda sofremos muito preconceito, existem vários termos na Língua Portuguesa que são a partir da discriminação das línguas indígenas [...] vocês também deveriam tentar aprender nossa língua materna, inclusive é um tema que eu abordo em minhas palestras, eu chego no meio do público e digo pra eles e digo “Bom dia” no idioma da minha etnia e ninguém me entende, mas logo depois, quando eu falo *Good Morning*, todos respondem e a partir daí eu pego esse contexto, se aprende um idioma lá do outro lado do mundo, mas não aprende um idioma que é daqui [...] (Sujeito 5, etnia Munduruku, 31 anos. Região de Alto Tapajós – PA).

Dessa forma, não se pode negar que há grande carga de estigma circunscrita a algumas representações linguístico-culturais. Sendo assim, vários segmentos da nossa população sofrem preconceito, e mesmo exclusão social, em razão do modo como falam a língua portuguesa; outros, ainda, são prejudicados/estigmatizados porque, embora cidadãos brasileiros, não têm o português como sua língua materna.

A partir dessas constatações, portanto, é possível afirmar que o ensino que temos dado a nossos estudantes acaba por não oferecer as condições para se transitar com segurança por entre as variedades do português e as diversidades linguísticas que existem em nosso país. Compreender esses pontos de discussão torna-se aqui extremamente importante, pois, sem isso acaba se tornando cada vez mais difícil ampliar e avançar as discussões no que diz respeito às questões linguísticas educacionais.

Para Werneck (2010, p.13),

² Os depoimentos obtidos através das entrevistas, todas realizadas na Faculdade Indígena Intercultural, localizada em Barra do Bugres, foram numerados e os sujeitos indígenas identificados a partir da sequência dos números naturais: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4, Sujeito 5, Sujeito 6, Sujeito 7, Sujeito 8, de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas. Optou-se por essa metodologia para preservar as suas identidades. Ressalta-se, também, que as transcrições foram feitas respeitando-se as variantes e variedades utilizadas por cada sujeito.

[...] o cuidado ao lidar com essas pessoas que têm saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado. Não há justificativa para transformar a linguagem popular em chacota e risos porque seria um desrespeito às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem.

Por sua vez, o contato entre línguas ou entre variedades, regionais e/ou sociais, favorece a variação e a mudança linguísticas. No entanto, esse fato não é fator de degeneração, e sim de diversificação, e deve ser discutido e trabalhado não só na academia, mas, principalmente, em sala de aula.

3 ESCOLA PARA ÍNDIO(A)

Com o processo de redemocratização do país, os povos indígenas passaram a ter um papel mais ativo na formulação da política indigenista, por meio de organizações representativas. Num espaço de 20 anos, entre 1980 e 2000, foram criadas cerca de 183 organizações indígenas, só na região amazônica, entre as quais se destacam as associações de docentes indígenas (ALBERT, 2001).

Para esses povos, a escola foi, durante séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos (FREIRE, 2001). Nesse sentido, depoimentos de docentes indígenas de vários estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades (FREIRE, 2002).

[...] impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. (GRUPIONI, 2006, p. 43).

As condições começaram a mudar recentemente, quando, em 1988, foram criadas as bases legais para a construção de uma nova escola indígena em substituição ao modelo colonial da velha escola para indígenas. Várias dessas bases tiveram atuações decisivas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, conquistaram aliados de peso e conseguiram que a Constituição promulgada em 1988 reconhecesse, em um capítulo denominado “Dos Índios”, “a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Artigo 231).

A partir de então, gradualmente, a escola destinada aos povos indígenas começa a alcançar conquistas importantes. A Portaria Interministerial do Ministério da Justiça (MJ) e

Ministério da Educação (MEC) nº 559/91³, reforçando as disposições da Constituição Federal (CF) de 1988, trata da garantia de oferta da educação escolar indígena de qualidade, diferenciada e laica; do ensino bilíngue; da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação indígena; dos recursos financeiros; da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia de continuidade dos estudos em escolas comuns, quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de livre acesso ao material didático; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgada nas redes de ensino.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20/12/96 –, começou a tratar da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

Art. 78. 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 bilíngue 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.

No art. 79, a LDBEN⁴ dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

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.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:

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

II – manter os 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.

Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99⁵ da Câmara Básica do Conselho

³ A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

Nacional de Educação. O Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. Em 17/11/1999, a Resolução 3/99⁶, preparada pela Câmara Básica, do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, foi publicada no Diário Oficial da União. Importantes definições foram aí inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

E, em 2001, ocorre a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), que reafirma a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação indígena e com o propósito de garantir a regularização das escolas indígenas a partir dos parâmetros traçados pela Portaria Interministerial nº 559/91 e pela LDB.

Esses documentos redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Essa nova escola, cujo objetivo principal é o reconhecimento das diversidades cultural e linguística, pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (MEC, 1998).

3.1 AS DIFICULDADES NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA: PROPOSTAS ACADÊMICAS

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem, mais recentemente, contribuído para o fortalecimento da educação escolar indígena, específica e diferenciada, no Estado de Mato Grosso e, por consequência, teve destaque como pioneira em nível nacional adotando práticas com o objetivo de oferta de educação superior para povos indígenas.

⁵ Dividido em capítulos, o Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 14.09.1999, apresenta a fundamentação da educação indígena e determina a estrutura e o funcionamento da escola em terras indígenas.

⁶ A Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação define escola indígena como estabelecimento localizado em terras habitadas por comunidades indígenas, que dê exclusividade de atendimento a essas comunidades. Além disso, o ensino deve preferencialmente ser ministrado nas línguas próprias das comunidades atendidas e ter uma organização escolar autônoma. Essa mesma Resolução estabelece que as escolas indígenas deverão ser regularizadas administrativamente “como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”.

Essa contribuição inicia-se, mais especificamente, no ano de 2001, quando é implantado oficialmente o *Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena*, com a realização de vestibular e o início das aulas no mês de julho, para as primeiras Turmas dos Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas⁷.

Já no período compreendido entre 2002 e 2004 foi ofertada uma especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, que contou com a participação de professores indígenas já graduados, além de diferentes profissionais que atuavam e/ou ainda atuam na questão indígena.

Em junho de 2006, as primeiras turmas concluíram as atividades dos Cursos, sendo realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 acadêmicos indígenas. Em agosto de 2007, considerando a necessidade de fortalecer as ações desenvolvidas pela UNEMAT em prol da Educação Superior indígena em Mato Grosso, o *Projeto 3º Grau Indígena* foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI.

Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena. A Faculdade tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; cursos de formação continuada, e acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação.

A formação dos professores, neste contexto, compreende etapas de estudos presenciais no *campus* da UNEMAT em Barra do Bugres e etapas de estudos cooperados de ensino, realizados a distância. Intensiva, a fase presencial se realiza durante as férias escolares, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto; no tempo restante, o professor deve exercer atividades de ensino e pesquisa em sua própria aldeia.

⁷ Informações retiradas de <http://indigena.unemat.br/index.php/historico>. Acesso em 01/07/2015. Os Cursos de Licenciaturas Específicas para a Formação de Professores Indígenas da Faculdade são uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso, concretizada por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC/MT, a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Conta, também, com o apoio da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres/MT, que disponibiliza as instalações para alojamento dos cursistas durante as Etapas de Estudos Presenciais, e de instituições como a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, a Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso - SES/MT e o Ministério da Educação - MEC. Há, também, o aval do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE-MT, do Conselho Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso - CEI-MT e da Organização dos Profissionais da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - OPRIMT.

A proposta pedagógica deste Projeto, desde o seu surgimento, está baseada na valorização da cultura indígena, por meio de um **currículo intercultural**, que permita uma aliança entre a educação formal e o ensino da história e a apreensão dos saberes tradicionais dos povos indígenas. É prevista, também, a interação ativa dos professores indígenas em prol do seu aperfeiçoamento (UNEMAT, 2015⁸).

4 APONTAMENTOS ANALÍTICOS E RESULTADOS

Diante da situação de conflito quanto ao papel da escolha e valorização das línguas envolvidas na pesquisa – Língua Portuguesa e Língua(s) Materna(s) –, buscamos entender como se dá tal relação no contexto de escolarização formal da Faculdade Indígena Intercultural, que se localiza em Barra do Bugres-MT.

A referida investigação foi feita através da aplicação de questionários com docentes das etapas presenciais (todos não-índios) e discentes (cada um de uma respectiva etnia indígena), como demonstram as tabelas a seguir:

Tabela 1 – identificação dos sujeitos professores.

| DENOMINAÇÃO | SEXO | IDADE | ETNIA | REGIÃO |
|--------------------|-----------|---------|--------------|-----------------------|
| Sujeito professor1 | Masculino | 42 anos | Não indígena | Luciara - MT |
| Sujeito professor2 | Feminino | -- | Não indígena | Maringá - PR |
| Sujeito professor3 | Feminino | 45 anos | Não indígena | Tangará da Serra - MT |
| Sujeito professor4 | Feminino | -- | Não indígena | Rondonópolis - MT |

Tabela 2 – identificação dos sujeitos alunos.

| DENOMINAÇÃO | SEXO | IDADE | ETNIA | REGIÃO |
|----------------|-----------|---------|-----------------|-------------------------------------|
| Sujeito aluno1 | Masculino | 27 anos | Etnia Umutina | Margem direita do rio Paraguai - MT |
| Sujeito aluno2 | Feminino | 24 anos | Etnia Tapirapé | Santa Terezinha - MT |
| Sujeito aluno3 | Masculino | 31 anos | Etnia Munduruku | Região de Alto Tapajós - |

⁸ Informações retiradas da página UNEMAT - Diretoria de Gestão de Educação Indígena. Disponível em <<http://indigena.unemat.br/>>, acesso em 01/03/2016.

| | | | | PA |
|----------------|-----------|---------|---------------|---|
| | | | | |
| Sujeito aluno4 | Masculino | 37 anos | Etnia Pareci | Tangará da Serra - MT |
| | | | | |
| Sujeito aluno5 | Masculino | 34 anos | Etnia Kuikuru | Região oriental da bacia hidrográfica dos formadores do rio Xingu (rios Culuene, Buriti e Curisevo) |

Os depoimentos obtidos através das entrevistas foram numerados e os sujeitos identificados em Sujeitos Alunos e Sujeitos Professores, de acordo com a ordem numérica em que foram realizadas as entrevistas.

Priorizaram-se as vozes indígenas como fonte de dados, além da busca de evidências documentais teóricas e materiais iconográficos, como fotografias e publicações, que em visitas às instalações dentro e fora do *campus* puderam ser observadas, constatando-se a grande quantidade de produções feitas pelos acadêmicos, cerca de 50% em língua materna somente; assim como pesquisas sobre a questão do ensino e como se dá a socialização e aprendizagem nas comunidades linguísticas em que atuam, as quais apresentam diferenças não só linguísticas, como também históricas, sociais e culturais. Procuramos, assim, por dados que pudessem nos indicar o cenário do ensino indígena e como os processos de variação, a partir das línguas em contato, e/ou de preservação da língua materna indígena, acontecem. Com todos esses materiais em mãos, foi possível desenhar uma análise textual.

As entrevistas ocorreram todas no *campus* da UNEMAT de Barra do Bugres, em visita feita no mês de janeiro de 2015, durante o período de aulas presenciais. Foram feitas individualmente, seguindo as questões do questionário pré-elaborado, sendo acrescentados temas e propostas de diálogos de acordo com o encadeamento do discurso e a participação de cada sujeito. Este procedimento permitiu a manifestação de conteúdos experienciais não previstos inicialmente, mas que se mostraram relevantes na experiência dos sujeitos.

Dentre os docentes entrevistados, três eram do sexo feminino e somente um do sexo masculino; situação que se inverte quanto aos discentes indígenas, tendo apenas uma entrevistada do sexo feminino. Foi possível assim observar a escassez de mulheres ainda presente na educação superior indígena.

Vale ressaltar que, de acordo com os propósitos da pesquisa, procuramos verificar a realidade da educação diferenciada no que diz respeito à valorização da(s) língua(s) materna(s) em conjunto com a língua portuguesa realizada com os discentes indígenas que

frequentam a Universidade. Esses alunos, por sua vez, são de comunidades indígenas bastante diversificadas e plurais, por isso, o trabalho de formação requer profissionais com sensibilidade e compreensão dos fatores que ensejam as origens e culturas dos povos indígenas que se encontram nesse contexto.

4.1 DOCÊNCIA INDÍGENA EM FOCO

Segundo Labov, “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (2008, p. 188). Ainda de acordo com o autor, “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008, p. 225).

Assim, compreendemos que a formação de professores indígenas das escolas localizadas em suas respectivas comunidades é, atualmente, um dos principais desafios e também prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena ideal, em que os fatores em destaque são os da diferença, do bilinguismo, da especificidade e da interculturalidade.

Aqui é, e sempre foi de opinião de todos, quando afirmamos que a escola indígena de qualidade só será possível no dia em que à sua frente estiverem profissionais de educação indígenas, pertencentes às suas comunidades de origem. Em todas elas, sem exceção (Sujeito professor³, 45 anos. Região de Tangará da Serra - MT).

Logo à primeira vista, pode-se dizer que essa é uma tarefa complexa que tem encontrado soluções muito diferentes em várias partes do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, em razão da alta heterogeneidade e diversidade, de situações sociolinguísticas, culturais e históricas, assim como de formação e escolarização vivenciadas por professores e professoras indígenas de distintas comunidades.

O processo de aprendizagem de uma língua, ao contrário da aquisição, depende de esforço, exercício, prática [...] que depende de nossas habilidades individuais e exige empenho durante longo período [...] (Sujeito professor², idade não declarada, Região de Maringá - PR).

A compreensão da necessidade de aprendizagem ocasiona demanda não só de professores e professoras indígenas, mas também de outras pessoas de suas comunidades, que desejam alcançar uma educação qualificada, bilíngue, para suas crianças e jovens. Vale

ressaltar, nesse contexto, que nas escolas indígenas a maioria dos profissionais, atualmente, já é indígena, contudo muitos não concluíram sua escolarização básica ou nem tiveram uma formação em magistério, embora esteja prevista na legislação que trata do direito dos povos indígenas, ou seja, do direito a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Essas questões foram normatizadas por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação e Resolução 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram o Parecer.

De modo geral, os processos de formação são hoje conduzidos não só por organizações, mas também por secretarias de educação estaduais, com o intuito de que haja a possibilidade de que professores e professoras indígenas desenvolvam competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos sociolinguísticos e interculturais nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Outrossim, torna-se comum que, em muitas situações, caiba ao professor atuar na mediação e diálogo entre sua comunidade e as demais, tanto indígenas quanto não indígenas, e na sistematização e organização de novos saberes e práticas oriundas deste contato.

No contexto do 3º Grau Indígena, não tentam nos ensinar a ser índio, sabemos quem somos e nem negar o direito de ser cidadão, ter acesso aos conhecimentos que achamos importantes para as futuras gerações de nossas comunidades, para a autonomia indígena. (Sujeito aluno², etnia Tapirapé, 24 anos. Região de Santa Terezinha – MT).

Dessa forma, cabe a tarefa de refletirmos de forma crítica sempre, buscando estratégias que promovam a interação dos diversos tipos de conhecimentos que nos são apresentados e se entrelaçam no processo escolar. Destacamos, dentre as estratégias, a necessidade de se trabalhar, nos contextos escolares indígenas, tanto os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, quanto os conhecimentos étnicos, próprios de cada comunidade, de cada etnia.

[...] pegamos muito na produção de textos escritos, nos cursos, constituindo prestígio para autores indígenas que vão se tornando grandes conhecedores da área, e o são na verdade, empregando com competência crescente a linguagem escrita, formando sua individualização a partir de um instrumento socializado e já repleto de cânones. E o prestígio de pessoas da comunidade, construído ao longo de uma vida inteira em saberem manejar o discurso oral, o domínio da oratória, o carisma em prender a atenção e a fantasia de ouvintes, a revelação de um aprendizado sofrido e permanente de uma vida inteira [...] (Sujeito professor³, 45 anos. Região de Tangará da Serra - MT).

Todavia, é preciso salientar o fato de que essa é uma via de mão dupla; ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional do professorado indígena,

verificados nos últimos anos, ainda existem muitos obstáculos para a execução dessas práticas.

Um obstáculo em comum evidenciado pelos sujeitos professores entrevistados é o fato de que muitas secretarias de educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a educação indígena, não contando com equipe qualificada para ações de formação profissional, nem com recursos, e, muitas vezes, há falta de reconhecimento adequado.

A falta de vontade política continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados [...] (Sujeito professor1, 42 anos. Região de Luciara - MT).

Contudo, a temática da formação ganha cada vez mais força na pauta de atuação do movimento indígena no país, e, na contramão dessas dificuldades, professores, professoras e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação.

[...] os povos indígenas no país têm buscado uma instituição, uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, acesso a conhecimentos que possam ser necessários para um novo tipo de interação com o mundo de fora da comunidade, existe uma riqueza imensa de conhecimentos que se mantêm velados. Nesse processo, a escola/universidade ganhou relevância dentro do movimento indígena, e professores e professoras indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações (Sujeito aluno1, etnia Umutina, 27 anos. Margem direita do rio Paraguai – MT).

A educação, como vimos ao longo do desenvolvimento desse trabalho, não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas e culturais. Alunos e professores devem estar cientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer uma mesma coisa. Deve-se incentivar, dessa forma, o emprego criativo e competente da(s) língua(s). Tal postura no trato das diferenças socioculturais e linguísticas precisa ser um compromisso de professores e alunos.

5 CONCLUSÃO

Em consonância com as pesquisas sociolinguísticas, compreendemos que o ensino constitui-se em uma prática social, sendo assim, torna-se imprescindível que os professores incorporem ao seu campo de trabalho as noções apresentadas pela Sociolinguística em seu arcabouço teórico-metodológico.

O meio escolar, ao receber as contribuições oriundas do campo dos estudos sociolinguísticos, por sua vez, poderá demonstrar que as diferentes circunstâncias sociais podem evidenciar diferentes comportamentos de usos linguísticos dos sujeitos, mostrando,

dessa maneira, processos de variação e contatos linguísticos existentes nas línguas maternas. Então, entende-se que deve haver espaço no currículo das escolas para o ensino que contemple as diferentes variedades aliado ao estudo da norma-padrão da língua. Assim como permitir o ensino bilíngue, ou multilíngue, conforme os interesses e necessidades das distintas comunidades linguísticas.

Reconhece-se, assim, que os resultados obtidos em nossa pesquisa mostram a importância da realização de estudos dessa natureza, fundamentalmente por estarem alicerçados à Teoria da Variação (LABOV, 2008), e, sobretudo, por demonstrarem que o uso linguístico está vinculado às pressões internas e externas e, ainda, que as mudanças que ocorrem no ensino estão sempre atreladas a decisões políticas.

Para concluir, cabe ressaltar o desejo das comunidades indígenas de serem conhecidas e valorizadas em seu próprio país, assim como desejam o reconhecimento e a valorização de sua escola por todos os segmentos educacionais, sejam municipais, estaduais e nacionais.

Pretendemos, no futuro, aprofundar esta pesquisa, para que seja possível averiguar com maior solidez os resultados aqui alcançados e apresentados, dentre eles compreender como acontece, entre os grupos étnicos representados na sala de aula, os contatos e as novas aquisições linguísticas que são processadas nos distintos falares. Dessa forma, espera-se que os resultados desta e de pesquisas posteriores possam colaborar na confecção de materiais didáticos a serem elaborados, ulteriormente, pelos professores e estudantes, para as escolas indígenas, no decorrer dos trabalhos interdisciplinares do 3º Grau Indígena.

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN BARRA DO BUGRES, MATO GROSSO STATE, BRAZIL

ABSTRACT

This article, based on the theoretical assumptions of Variationist Sociolinguistics, focused on the situation of indigenous education in the State of Mato Grosso, as well as on the national public policies created, more specifically, from 1995 onwards. Analysis of the role and influence of higher education in the maintenance of the languages and cultures of the native peoples of Mato Grosso, which emerged from the results of the Amerindian Conference (1997). The locus of study was the Specific Degree Courses for the Training of Indigenous Teachers of UNEMAT - Barra do Bugres - MT. The interviews directed to the subjects involved, as well as the socio-historical analysis of the indigenous peoples of the region, aimed at apprehending the mechanisms that lead to the identification of the formation process and, consequently, the teaching of these peoples. Among the results obtained, it should be noted that higher education in the training of indigenous educators has influenced not only the maintenance of the respective indigenous languages of student teachers but also the valuation of their cultures.

Keywords: training of indigenous teachers; diversity and linguistic variation; maintenance of mother tongue; indigenous culture.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: **Povos indígenas no Brasil: 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001, p.195-217.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. **Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-00263/98-28**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>, acesso em 10 de março de 2016.

FREIRE, José R. Bessa. A representação da escola em um mito indígena. **Teias – Revista da Faculdade de Educação**. Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun. 2001.

_____. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – **Formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002. p. 93-99.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006. p.39-68.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

UNEMAT. Diretoria de Gestão de Educação Indígena. Disponível em <<http://indigena.unemat.br/>>, acesso em 01 de março de 2016.

WERNECK, Hamilton. O professor, a linguagem e o aluno. Há um limite para o uso da linguagem coloquial em sala de aula; o exército do lecionar exige ponderação e firmeza. In: **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 4, n. 53, p. 13, maio, 2010. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/31/o-professor-a-linguagem-e-o-aluno-ha-um-225118-1.asp>>, acesso em 10 de setembro de 2015.

Recebido em 28 de abril de 2017. Aprovado em 24 de junho de 2017.