

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR “DIFERENCIADA” NA FRONTEIRA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT-AM

Amélia Ruth Almeida Oliveira Oliveira (UFAM)

ameliaalmeidaoliveira@gmail.com

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM)

ligiane@ufam.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos que busca relacionar a formação de professores indígenas à educação escolar indígena e ao ensino de línguas em comunidades indígenas. O objetivo geral da investigação é compreender como se iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas e os desafios enfrentados por eles na fronteira, especificamente no município de Benjamin Constant-AM. Para embasamento do referencial teórico, a pesquisa foi feita com base nas leituras de autores que tratam da temática em questão, como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D’Angelis (2012), Nobre (2012), Matos e Monte (2006), Silva (2011), Paladino e Almeida (2012), Grupioni (2006), dentre outros. O método utilizado foi o indutivo, porque partimos da observação dos dados particulares relacionados à formação de professores que atuam nas comunidades indígenas, por meio dos quais foi possível fornecer respostas mais generalizantes acerca da problemática em questão, apoiando-se nas discussões teóricas suscitadas. Os resultados apontam que os professores indígenas tikuna buscam preservar, fortalecer a língua tikuna, já os kokama buscam revitalizar a língua ancestral. As outras línguas como o português e o espanhol influenciam os tikuna, porém, privilegiam a língua ancestral, e precisa ser fortalecida, para que não entre extinção com o passar do tempo, como aconteceu com a língua kokama.

Palavras-chave:

Língua ancestral. Educação escolar “diferenciada.

Formação de professores indígenas.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el campo de estudios que busca relacionar la formación de maestros indígenas con la educación escolar y la enseñanza de lenguas indígenas en comunidades indígenas. El objetivo general de la investigación es comprender cómo se inició y se ha desarrollado la trayectoria de la formación de maestros indígenas y los desafíos que enfrentan en la frontera, específicamente en la ciudad de Benjamin Constant-AM. Para sustentar el marco teórico, la investigación se basó en las lecturas de autores que abordan el tema en cuestión, tales como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D’Angelis (2012), Nobre (2012), Matos y Monte (2006), Silva (2011), Paladino y Almeida (2012), Grupioni (2006), entre otros. El método utilizado fue el inductivo, pues partimos de la observación de los datos particulares relacionados con la formación de docentes que laboran en comunidades indígenas, a través de los cuales fue posible brindar respuestas más generales sobre el tema en

cuestión, a partir de los planteamientos teóricos, discusiones planteadas. Los resultados muestran que los maestros indígenas tikuna buscan preservar, fortalecer la lengua tikuna y esto repercute en la educación escolar, mientras que los kokama buscan revitalizar la lengua ancestral. Otros idiomas como el portugués y el español influyen en el tikuna, sin embargo, favorecen el idioma ancestral, y es necesario fortalecerlo para que no se extinga con el tiempo. En cuanto al idioma kokama, se encuentra en proceso de revitalización y búsqueda de fortalecimiento por parte de hablantes nativos.

Palabras clave:

**Lengua ancestral. Revitalización. Educación escolar “diferenciada”.
Formación de maestros indígenas.**

1. Introdução

A pesquisa teve como foco principal a trajetória de formação de professores indígenas e a educação escolar “diferenciada” na fronteira, para tanto realizou-se um estudo no município de Benjamin Constant-AM. O objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em compreender como se iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas e os desafios enfrentados por eles na fronteira, especificamente no município de Benjamin Constant-AM. Já os objetivos específicos são os seguintes: investigar a trajetória do processo de formação de professores indígenas na região de fronteira em que está situado o município de Benjamin Constant-AM; verificar se existem materiais didáticos diferenciados que podem auxiliar na formação de professores indígenas; realizar um diagnóstico nas escolas indígenas na fronteira, especificamente, nas escolas próximas à sede de Benjamin Constant, qual a língua é a mais requisitada pelos professores em sua formação: a língua indígena, português ou espanhol.

Para embasamento do referencial teórico, a pesquisa foi feita com base nas leituras de autores que tratam da temática em questão, como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D’Angelis (2012), Nobre (2012), Matos e Monte (2006), Silva (2011), Paladino e Almeida (2012), Grupioni (2006), dentre outros.

O artigo busca discutir os objetivos da pesquisa, a seguir temos o referencial teórico, apresentando na primeira parte a formação de professores indígenas: a trajetória e a educação escolar “diferenciada”; na segunda parte, a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e os desafios enfrentados pela formação de professores indígenas; a terceira parte aborda a formação de professores indígenas e a educação escolar indígena em região de fronteira; na quarta parte, a metodologia, o tipo de pes-

quisa como: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, adotando o método indutivo e o método qualitativo-interpretativista. Na quinta parte, há a análise dos resultados, finalizando com as considerações finais e as referências dos autores que serviram como embasamento teórico.

2. Formação de professores indígenas: a trajetória e a educação escolar “diferenciada”

A trajetória de formação de professores indígenas apresentou e ainda apresenta grandes desafios aos protagonistas dessa reivindicação. Muitos antepassados lutaram para que índios conseguissem se formar e pudessem atuar em suas aldeias. Segundo Maher (2006, p. 23), “(...) a percepção de que a escolarização de alunos indígenas fosse conduzida por professores indígenas começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70”. Quando perceberam que suas crenças e costumes se perdiam, sendo impostos em suas aldeias uma língua e costumes que não eram deles, os indígenas se levantaram com audácia e coragem, conquistando seus direitos à educação, assegurados na própria Constituição Federal de 1988.

O processo de formação reivindica uma educação escolar comunitária diferenciada, ou seja, a luta por uma escola indígena dentro de suas aldeias, e trabalhada por professores indígenas que considerem o universo indígena. A esse respeito, Maher (2006, p. 23) salienta que, “o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena”. Como uma forma para fortalecer e revitalizar as línguas indígenas, surge a trajetória de professores indígenas por uma formação que lhes possibilite serem os protagonistas da educação formal nas comunidades, pois a maioria que atuaram como docentes, antes mesmo de obter um nível superior, como não possuíam conhecimentos sobre o que desenvolver em sala de aula, basearam-se em trabalhos de professores não indígenas, resultando no risco de extinção de determinadas línguas, crenças e costumes. Ainda nesse sentido, D’Angelis (2012) enfatiza que a:

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. (D’ANGELIS, 2012, p. 139)

D'Angelis (2012) ressalta que tanto a formação para professores indígenas ou não indígenas trata-se de uma única formação, com a diferença de que os professores indígenas desenvolverão um trabalho conforme a realidade, a qual envolve conflitos de culturas na sociedade e identidades, isto é, a única diferença que há na formação de professores indígenas nada mais é que trabalhar dentro de sua formação a realidade dos costumes e culturas dos seus povos, desta forma trabalhando a interculturalidade, desenvolvendo diferentes conhecimentos e saberes tradicionais aos estudantes indígenas, para que estes saibam dialogar com a sociedade, sem ter medo de lutar pela suas culturas e tradições. Também nesse sentido, Grupioni (2006) enfatiza que:

[...] é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem [...] (GRUPIONI, 2006, p. 24)

Com essa perspectiva é que a formação de professores indígenas deve contribuir com uma formação diferenciada, contemplando a necessidade das comunidades, ou seja, uma educação escolar que preze pelo fortalecimento da língua indígena e a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, para alunos indígenas. Mediante a esses desafios em buscar estratégias para desenvolver um trabalho relevante em sala de aula, cabe aos professores indígenas compreenderem e refletirem o significado da formação de professores indígenas para si mesmo e para seu povo, e a importância como professores dentro do cenário político pedagógico. Com base nessa questão, Grupioni (2006) salienta que:

A grande maioria dos professores indígenas atua em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição [...] (GRUPIONI, 2006, p. 26)

Desse modo, entende-se que as responsabilidades dos professores indígenas não são somente nas atividades do ambiente escolar, porém é muito mais ampla do que podemos imaginar. Um professor indígena em sala de aula destaca-se como interlocutor de diálogo intercultural para os educandos, por meio da atuação dele que os alunos indígenas poderão conhecer e refletir sobre o que constitui o saber étnico do seu povo.

2.1. Formação de professores indígenas e a educação escolar indígena em região de fronteira

Cada fronteira tem suas diversidades culturais, suas relações sociais e econômicas próprias, o que resulta da convivência de pessoas de diferentes identidades, possibilitando cada indivíduo constituir relações próprias em seu espaço de convivência, porém ao tratar-se da educação escolar indígena, percebem-se poucas tentativas por parte da política da educação em contemplar a diversidade cultural desses povos. Nesse sentido, Santana (2018) ressalta que:

[...] as fronteiras são constituídas por práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões próprias das pessoas que nelas vivem e que, portanto, não devem ser negadas ou desprezadas, mas sim analisadas a partir da lógica plural da sociedade contemporânea, assinaladas por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana. (SANTANA, 2018, p. 79)

Nesse sentido, ao tratar-se da educação escolar indígena na fronteira, a formação de professores indígenas deve trabalhar com o meio em fortalecer as identidades étnicas, isto é, trabalhando dentro de uma educação intercultural, ao mesmo tempo aprofundar uma educação diferenciada com grandes melhorias, mantendo um diálogo com outros grupos existentes, desta forma, trabalhando uma cultura em conjunto com não indígenas, o que contribuirá com amplo conhecimento para a educação indígena escolar, desenvolvendo uma educação intercultural diferenciada, tornando uma educação efetivamente diferenciada, uma mistura de culturas, sendo um privilégio para um professor indígena poder fazer parte dessa prática educativa sensível a peculiaridades na região de fronteira, mostrando a valorização dos povos indígenas. Nesse sentido, Grupioni (2006) salienta que:

[...] fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa noção de “índio genérico” para desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade. (GRUPIONI, 2006, p. 15)

Diante desse posicionamento ideológico sobre os indígenas, acredita-se que a formação de professores indígenas deve envolver esforço para fortalecer a educação diferenciada intercultural bilíngue e sua valorização cultural, o que contribuirá com uma ampliação de conhecimentos diversificados, fazendo a diferença em mudar a maneira como os índios

são vistos pela sociedade, tendo que passar muitas vezes por situações constrangedoras, a guerra não terminou, até nos dias atuais, diversos povos vivem na resistência de suas terras, isso tem que mudar. Todos índios ou não índios têm que ter os mesmos direitos como qualquer outro cidadão na sociedade, infelizmente não é assim que funciona em todos os lugares, principalmente em região de fronteira.

3. *Análise e discussão dos resultados*

As investigações foram realizadas com professores indígenas de cinco comunidades ribeirinhas próximas ao município de Benjamin Constant-AM, com aplicação de um questionário contendo 11 questões. As análises dos dados serão apresentadas por tabelas e gráficos na sequência, conforme as respostas analisadas no questionário.

Tabela 1: Dados pessoais dos professores indígenas da etnia (Tikuna e Kokama).

Docentes	Cidade onde nasceu	Etnia	Idade	Comunidade onde mora	Comunidade onde atua
A	Benjamin Constant-AM	Tikuna	47	Lauro Sodré	Bom Intento II
B	Benjamin Constant-AM	Tikuna	52	Bom Caminho	Bom Caminho
C	Benjamin Constant-AM	Tikuna	42	Filadélfia	Filadélfia
D	Benjamin Constant-AM	Tikuna	48	Bom Caminho	Bom Caminho
E	Benjamin Constant-AM	Tikuna	38	Bom Caminho	Bom Caminho
F	Tabatinga-AM	Tikuna	61	Bom Jardim II	Bom Jardim II
G	Tabatinga-AM	Tikuna	34	Bom Caminho	Bom Caminho
H	Tabatinga-AM	Kokama	37	Bom Jardim II	Bom Jardim II
I	Atalaia do Norte-AM	Kokama	44	Bom Jardim II	Bom Jardim II
J	São Paulo de Olivença-AM	Kokama	36	Nova Aliança	Nova Aliança

A tabela 1 apresenta os dados de 10 professores indígenas, identificados por códigos como docentes A ao J, sendo 7 da etnia Tikuna e 3 da etnia kokama, do sexo masculino e feminino, as idades vari-

am entre 34 a 61 anos.

Tabela 2: Grau de escolaridade, instituição, curso de formação e anos de trabalho dos professores indígenas (Tikuna e Kokama).

Docentes	Grau de escolaridade	Instituição	Curso de formação	Anos de trabalhos na comunidade
A	Magistério, Especialização	OGPTB UEA	Licenciatura em Biologia	28 anos
B	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em História	38 anos
C	Magistério Nível Superior Especialização	OGPTB UEA	Licenciatura em Matemática	19 anos
D	Magistério Nível Superior	OGPTB UFAM/INC	Licenciatura em Pedagogia	4 anos
E	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em Língua Indígena e Letras	19 anos
F	Nível Superior	UEA	Licenciatura em Letras	12 anos
G	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em Língua Indígena e História	20 anos
H	Nível Superior Especialização	OGPTB PROLIND	Bacharelado em Antropologia, Filosofia e Sociologia	8 anos
I	Nível Superior	UFAM/INC PARFOR	Licenciatura em Letras	17 anos
J	Nível Superior	UEA	Licenciatura em Matemática	12 anos

Na tabela 2, mostramos o grau de escolaridade dos professores tikuna e kokama, 4 fizeram Magistério e Nível Superior, 1 Magistério e Especialização, 1 Magistério, Nível Superior e Especialização, 1 Nível Superior e Especialização e 3 possuem somente o Nível Superior, observa-se que a maioria tem Magistério, especialização e Nível Superior. Em relação às instituições, 5 formaram-se na instituição da OGPTB e UEA, 1 na instituição da OGPTB e UFAM/INC, 1 na instituição OGPTB e PROLIND, 1UFAM/INC e PARFOR e 2 só na instituição da UEA. Sendo: 2 formados na Licenciatura em Letras, 1 na Licenciatura em Biologia, 1 na Licenciatura em História, 2 na Licenciatura em Matemática, 1 na Licenciatura em Pedagogia, 1 na Licenciatura em Letras e Língua Indígena, 1 na Licenciatura em Língua Indígena e História e 1 na Licenciatura

ra em Filosofia, Sociologia e Bacharelado em Antropologia. Quanto aos anos de trabalhos variam entre 4 a 28 anos.

A seguir, temos a primeira pergunta do questionário, abordando elementos sobre a trajetória da formação de professores indígenas na fronteira. As respostas podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 3: Trajetória da formação de professores indígenas.

1) Você poderia nos contar um pouco como iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas intercultural e bilíngue em sua comunidade/região?	
Docente A	<i>Iniciou-se através das lideranças indígenas que lutaram para que houvesse a formação dos professores bilíngue.</i>
Docente B	<i>Meus companheiros, nos juntamos para ir á luta por uma formação para nós indígenas, porque os brancos faziam o que queriam, aí gente teve um pensamento de juntar todos os professores e juntaram-se cinco municípios Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Benjamin Constant e fizemos reuniões e debates e assim criamos uma organização chamada OGPTB, porque nós defendemos nossa educação, porque os civilizados não davam valor para nossa educação indígena, partindo dessas lutas e desafios conquistamos muitas coisas, viajamos para Brasília, fizemos parceria com o MEC, com ajuda de outras pessoas como a assessora Jussara Cruz, e assim englobando saúde e educação, com o auxílio dos campos avançados e desenvolvendo a melhoria para a formação em valorização dos professores indígenas.</i>
Docente C	<i>Surgiu por meio das lideranças e comunitários, e foi criada a organização OGPTB, muitos que auxiliaram na luta não se encontram mais aqui, nós continuamos, para criar o avanço nas comunidades suprindo as necessidades de nos indígenas, como meio em ajudar nossos jovens, que tem muita dificuldades em entender o português e porque também só vinha trabalhar aqui, professores brancos, não valorizavam nosso cultura e língua, nos indígenas não tínhamos oportunidade e hoje temos nosso formação indígena que nos dar apoio, parceria com o MEC, tem já língua indígena na grade curricular, primeiros quatro anos, a gente estudou um pouco, todos áreas de conhecimentos, mais dois anos depois a gente escolheu o próprio área, para desenvolver uma formação única.</i>
Docente D	<i>A formação dos professores indígenas começou na década de 70, e tem desenvolvido até dia de hoje, com muito êxito nas comunidades e região.</i>
Docente E	<i>Iniciou-se no ano de 2001, durante os meus estudos foi muito importante porque aprendi muitas coisas que eu não sabia pra compartilhar com meus alunos em 2006 a nossa turma se formaram.</i>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Docente F	<i>Iniciou por uma necessidade, porque nessa década de 70 não havia professor, com escolaridade superior ou com até ensino de 1º grau que os municípios não queriam contratar. Isso foi um dos motivos e daí a formação de professores para concluírem ensino fundamental, ensino médio e chegar até a faculdade, para que sejam de fato professores formados.</i>
Docente G	<i>Iniciei a carreira profissional desde ensino médio sempre fui participativa nas reuniões na comunidade e dentro de sala de aula cada ano aos poucos fui ganhando experiências.</i>
Docente H	<i>Foi através de lutas de lideranças indígenas, dentre um dos tais, citamos o sr. Cristovão Macedo liderança Kokama, que também reivindicou a formação dos professores indígenas Kokama, junto com os Ticuna, onde tudo se iniciou na OGPTB, a situação do povo Kokama foi e é atualmente a revitalização da língua.</i>
Docente I	<i>Não tive oportunidade de participar de nenhuma formação indígena, devido que na época que não tinha várias fontes de informações como tem hoje, e por meio disso várias pessoas que não são indígenas se inscreveram e se aproveitaram das vagas que seria para os indígenas de verdade ou verdadeiro. Mas tentamos levar a nossa trajetória de docente indígena por meio dos conhecimentos dos nossos anciãos que são os nossos falantes maternos.</i>
Docente J	<i>Devido a grande necessidade e preocupação com a cultura e a permanência da língua materna foi solicitada a formação de professores indígenas. Após muita luta e insistência fomos atendidos 50% em nossa comunidade.</i>

Conforme as respostas dos docentes A, B, C, D, E, F, H e J, a maioria dos professores indígenas tanto tikuna, quanto kokama, possuem conhecimentos sobre a trajetória de luta pela formação que teve início na década de 70. A luta surgiu por meio de grandes lideranças (tikuna e kokama), partindo da necessidade e valorização pela cultura, costumes e língua ancestral e a educação diferenciada para o povo indígena. As lideranças lutaram pela formação de professores indígenas bilíngues, porque os professores não indígenas não valorizavam as culturas e costumes indígenas, e não era aceita a contratação de professores com 1º grau, então juntaram-se 5 municípios em prol do bem estar de todos, e assim surgiu a organização da OGPTB, para auxiliar indígenas a concluírem os estudos, desde o ensino fundamental, ensino médio e nível superior, o docente G diz não ter participado do movimento, mas tenta seguir a trajetória por meio dos anciões falantes da língua materna. A

seguir, a tabela 4 apresenta alguns desafios que os professores indígenas enfrentam na fronteira.

Tabela 4 Desafios em relação à formação.

2) Quais os desafios enfrentados pelos professores indígenas na fronteira no que diz respeito à formação?	
Docente A	<i>Os obstáculos foram muitos não tinha recursos.</i>
Docente B	<i>Desafio que enfrentamos é por causa da nossa língua, da nossa fala e escrita na dificuldade de pronunciar as outras línguas como português e o espanhol, mas a gente entende, até mesmo a língua tikuna se você não saber escrever direitos você sente dificuldade, mas em questão da fala, creio que ela é mista.</i>
Docente C	<i>Desafio e dificuldade, mais é na questão da língua estrangeira como espanhol, português nem tanto, tudo isso creio, por convivermos na fronteira, mas não interfere tanto na nossa língua materna. Ela vem primeiro lugar.</i>
Docente D	<i>Muitas das vezes não valorizam os professores que tem formação ou que tiveram formação no OGPTB.</i>
Docente E	<i>O desafio era que muitos dos colegas não eram falantes da língua portuguesa, a dificuldade de compreender algumas era pouco difícil.</i>
Docente F	<i>Os desafios são vários, porém um dos mais desafiantes é o espanhol dos países, Colômbia e Peru, porque cada um tem a forma diferente do outro, nas falas, nos nomes e objetos.</i>
Docente G	<i>Os desafios são muitos como um dos professores indígenas na fronteira todos se deparam em cada momento no trabalho, na escola indígena com um novo sistema de ensino e métodos.</i>
Docente H	<i>Manter uma visão, educação traçada para uma educação intercultural, pois na maioria dos casos enfrentados na realidade são turmas pluriétnicas ou multiétnicas, alteridade e o preconceito.</i>
Docente I	<i>Bem, primeiro é a questão do preconceito. Segundo a linguagem oral e escrita que não é específica, ou seja, na língua materna do aprendiz.</i>
Docente J	<i>Primeiramente que não temos uma formação específica na língua indígena da nossa etnia, para podermos ensinar aos nossos alunos ou povo e outro que somos uma etnia muito discriminado por não falarmos a nossa língua.</i>

Na questão 2, as respostas dos docentes A, B, C, D, E, F, G, I e J evidenciam que as dificuldades são muitas, inclusive muitas vezes não são valorizados os que tiveram formação pela OGPTB, para os tikuna é a dificuldade da fala do espanhol, por conviver em fronteira e por não conseguirem pronunciar o português adequadamente, mas compreendem, para os kokama sofrem muito preconceito e discriminação por muitos não falarem mais a língua ancestral e também por não terem uma

formação específica para os professores indígenas Kokama, mas continuam na resistência, dentre eles o de revitalizar a língua ancestral e construir materiais diferenciados em relação aos costumes do povo. Observa-se que apesar das dificuldades ou desafios, ambas etnias lutam pela valorização do seu povo.

Na questão 3, relacionada ao ensino e ao bilinguismo ou monolingüismo na fronteira, as respostas dos docentes A, B, I e J enfatizam que ainda há muita dificuldade no bilinguismo, por conviver em fronteira, uma vez que tem alunos estrangeiros e indígenas, sendo as aulas ministradas apenas em língua portuguesa, até então recomendam que o ensino bilíngue deveria funcionar na instituições próximas como a UFAM, já que a maioria são discentes de diversas etnias, já o docente C considera que o ensino básico está bom pelo fato de hoje em dia já existirem professores mais desenvolvidos e bilíngues, já os docentes D, F, G, H comentam que até nos dias atuais muitos acadêmicos indígenas ainda sofrem preconceito e discriminação nas universidades, pelas dificuldades em lidar com duas línguas como o português e o espanhol, os tikuna por não pronunciarem algumas palavras técnicas de maneira adequada, dentre outras situações; os kokama, por muitos não falarem sua língua ancestral, tudo evoca a relação e dificuldade em relação ao bilinguismo. Os professores acreditam que as três línguas como língua ancestral, português e espanhol devem entrar na grade curricular na universidade e escolas, por ser fronteira. Em pleno século XXI, os professores ainda enfrentam diversos desafios, principalmente em relação ao preconceito e à discriminação. A seguir, temos as questões 4 e 5 apresentadas em gráficos.

Gráfico 1: Valorização da diversidade cultural.

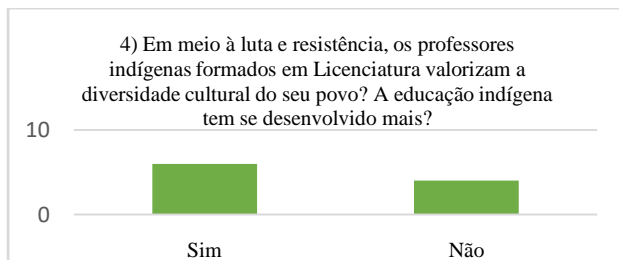
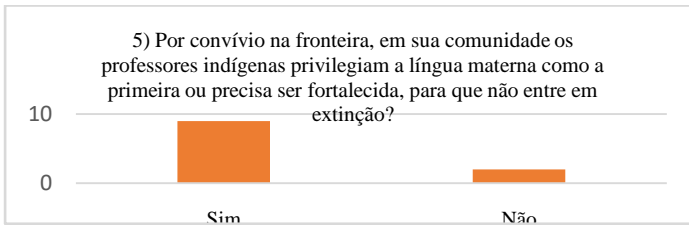


Gráfico 2: Língua privilegiada.



A partir das respostas à questão 4, podemos observar que dos 10 professores indígenas, 6 confirmam haver a valorização da diversidade cultural do seu povo e acreditam que a educação tem evoluído bastante, porém 4 discordam, dizem que muitos professores não se importam com a valorização cultural e que também falta compromisso da parte da política educacional. Em relação à resposta da questão 5, a maioria privilegia língua materna como primeira, mas a minoria acredita que nem todos os professores indígenas privilegiam a língua ancestral e que precisa ser fortalecida, para que não entre em extinção com o passar do tempo. Ao observar no gráfico 1, percebe-se que a maioria dos professores indígenas valorizam a diversidade cultural do seu povo e que a educação indígena para eles tem melhorado muito e precisa desenvolver mais, porém existem determinados professores indígenas tanto do povo tikuna, quanto do povo kokama que deixam a desejar quanto a essas questões, ou até mesmo por interesse próprio, outros acreditam ser pelos desafios enfrentados como o preconceito e discriminação até nos dias atuais.

A partir da questão 5, pode-se verificar que os docentes A, B, C, E afirmam que a língua indígena é mais trabalhada em sala de aula, sendo o português como segunda e o espanhol como terceira língua; já os docentes D, F, G afirmam que são trabalhadas as três línguas por conviverem em fronteira e manter comunicação com outros grupos sociais. Para os docentes F, H, a mais privilegiada na escola é a língua portuguesa e segunda o espanhol; o docente J também diz que é o português e segunda o espanhol, principalmente para os professores kokama, porque a língua indígena não está inserida na grade curricular. Por meio das respostas, foi possível verificar quais línguas são trabalhadas em sala de aula pelos professores indígenas, que é um fator essencial na pesquisa: a maioria dos tikuna preza pela língua indígena como primeira, já os kokama evidenciam que há dificuldades para eles,

mas a busca pela revitalização da língua é considerada um fator positivo para eles. A seguir, temos as questões 7 e 8 apresentadas por gráficos.

Gráfico 3: Materiais didáticos diferenciados.

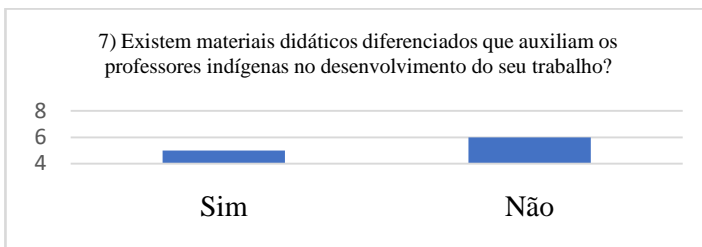
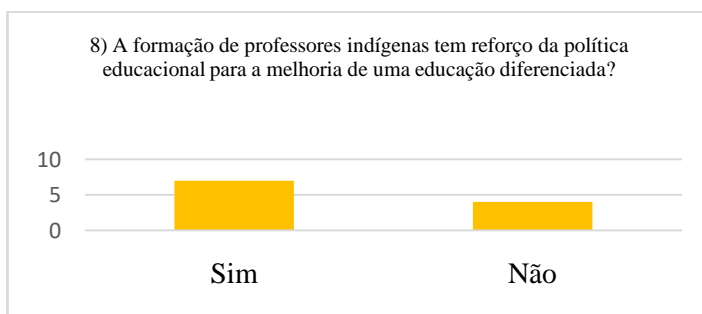


Gráfico 4: Reforço da política educacional.



Conforme o gráfico apresentado a partir da questão 7, a minoria dos professores indígenas tikuna e kokama evidenciam que, sim, existem materiais didáticos que foram produzidos pela antiga OGPTB; a maioria diz que não, que precisam de materiais didáticos que ajudem a promover um bom trabalho, porém, não existe material atualizado que os auxiliem, a maioria trabalha conforme seus conhecimentos prévios na língua indígena, na maioria das vezes trabalham com livros não indígenas. Na resposta à questão 8, a maioria aponta entre 7 professores que a formação possui apoio por parte da política educacional, para uma educação diferenciada, mas 3 deles, mais uma vez ressaltam que a política educacional tem deixado a desejar, sobre a importância da educação escolar diferenciada. Ao analisar as respostas, identificou-se a existência e inexistência de materiais didáticos específicos para o trabalho em sala de aula nas comunidades indígenas; para a etnia tikuna, foram criados

materiais diferenciados pela OGPTB, mas muitos professores não o utilizam, em relação aos kokama, ainda se encontra em andamento, por esse motivo confeccionam materiais voltados para a realidade dos alunos. Na questão 8, verificou-se que, segundo a avaliação dos professores, estes têm recebido auxílio por parte da política educacional local em relação à formação de professores indígenas, tendo vista a etnia tikuna, porém não acontece o mesmo com os professores kokama, afirmam que falta mais compromisso para a valorização de uma educação diferenciada que atenda a necessidade do povo.

Os docentes A, D, G, I e J afirmam que as medidas adotadas em relação ao futuro das línguas são discutidas em reuniões em assembleia com lideranças indígenas de todas as etnias, professores indígenas buscam conscientizar o povo sobre a importância da cultura, costumes e a língua indígena e praticá-la, e assim fortalecer a valorização do povo. Os docentes B, C, F e H afirmam trabalhar em cima de promover materiais didáticos diferenciados para alunos indígenas e assim fortalecer a língua indígena, por meio de cursos, em especial para professores indígenas kokama e assim revitalizar a língua ancestral, conquistar espaços no município de Benjamin Constant-AM, na fronteira. O docente E diz que nas reuniões bimestrais os professores indígenas incentivam os pais a conversarem em casa com seus filhos na língua indígena.

Ao analisar a questão a 11, constatou-se que nas comunidades onde os professores atuam, são tomadas medidas em relação ao uso efetivo da língua indígena; por parte das escolas que isso quase não acontece, mas são tomadas algumas medidas por meio de projetos da organização dos professores indígenas, movimentos políticos e através das lideranças e comunitários indígenas, dessa forma buscam fortalecer a língua indígena, no caso da etnia tikuna; no caso dos professores kokama continuam na busca pela revitalização, atualmente encontram-se inseridos em cursos da língua kokama, aperfeiçoando-se e assim tentando revitalizar a língua indígena.

Percebe-se que a formação de professores indígenas tikuna têm evoluído, se fortalecido no Brasil, por meio da formação de professores indígenas, intercultural e bilíngue, com a valorização da diversidade cultural do seu povo e a educação escolar diferenciada especialmente para alunos indígenas que contam com o apoio por parte da política educacional, porém o mesmo não acontece no município de Benjamin Constant-AM, com todas as etnias, ou seja, no que se trata na formação de professores indígenas da etnia tikuna tem apoio do MEC, da política educacional,

possuem materiais didáticos, a língua materna deles consta na grade curricular, apesar de conviverem em fronteira e haver conflitos, privilegiam sua língua materna. Já em relação à etnia kokama, não podemos dizer o mesmo, encontra-se na luta até nos dias atuais, continuam na resistência para obter uma formação que contribua com seu povo e na revitalização de sua língua materna, para não perderem sua cultura e costumes, não possuem materiais específicos, nem mesmo reforço por parte da política educacional, nem oferta da língua kokama na grade curricular para eles, sofrem discriminação pelo fato de muitos não praticarem a língua kokama. Os professores kokama afirmam não ter apoio das instituições formadoras de professores, não são orientados pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, como a outra etnia, porém, buscam revitalizar a língua indígena kokama.

4. Considerações finais

As reflexões suscitadas por meio da pesquisa e a análise dos resultados nos possibilitaram compreender como ocorreu e tem ocorrido o processo de formação de professores indígenas na fronteira, no município de Benjamin Constant-AM, e o porquê de determinadas línguas estarem em revitalização. Em relação aos objetivos aos quais almejava-se foram alcançados, compreendendo como funciona o processo de formação de professores indígenas, os desafios e as dificuldades que eles enfrentam, desde a década de 70, lutam pela valorização do seu povo, pelos seus direitos e igualdades na sociedade, por uma educação escolar indígena “diferenciada” e com melhorias para alunos indígenas.

O trabalho foi desenvolvido de maneira relevante e muito gratificante com a participação de grandes professores indígenas que lutaram e fizeram parte da trajetória e luta pelos seus direitos.

A formação de professores indígenas foi fonte essencial para esta pesquisa, mostrando sua importância e conhecimentos histórico do seu povo, propiciando grande relevância e contribuição ao campo de estudo linguístico, no que tange à pesquisa, como podemos acompanhar na análise dos dados, por meio de fatos investigados com a participação de grandes conhecedores da trajetória de formação de professores indígenas, tudo indica que ao decorrer dos anos continuam evoluindo seus conhecimentos ao longo de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014*. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015. Seção 1, p. 11-12.

CAVALCANTI, Marilda C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

D'ANGELLIS, W. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 1996.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 69-77, jul./set. 1994.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan/Jun 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NOBRE, Domingos. De que bilinguismo falamos na formação de professores?. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. *Educação Santa Maria*, v. 43, n. 1 p. 75-88, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs), jan./mar. 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas?. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.