



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ABEL MOREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DOS
PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

TOCANTINÓPOLIS – TO
2019

ABEL MOREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DOS
PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis, para obtenção do título de Pedagogo, sob orientação do Prof. Dr. Cleomar Locatelli.

TOCANTINÓPOLIS – TO
2019

ABEL MOREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DOS PLANOS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis, para obtenção do título de Pedagogo, sob orientação do Prof. Dr. Cleomar Locatelli.

Data de aprovação: 16 / 05 / 2019

Banca Examinadora



Prof. Dr. Cleomar Locatelli (Orientador). UFT / Campus Tocantinópolis - TO



Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (Examinador). UFT / Campus Tocantinópolis - TO

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha família, em especial a minha querida e amada mãe Analú Moreira Soares por possibilitar que meus sonhos se tornassem realidade, por me ensinar que coragem e integridade são características essenciais a qualquer profissional. Quero agradecer a Universidade Federal do Tocantins, pelas condições humanas e materiais que me ofereceu e por me motivar cada vez mais na busca pela realização dos meus sonhos.

Agradeço também ao corpo docente, na figura do meu orientador professor Dr. Cleomar Locatelli pela orientação segura, pelo diálogo e compromisso com a minha formação. Agradeço aos colegas que compõem o grupo de estudo e pesquisa: Formação docente nos planos subnacionais de educação: especificidades do planejamento no Tocantins e nos municípios do norte do Estado. Obrigado a todos!

Quero agradecer em especial a todos os meus amigos, por todas as conversas, conselhos e as muitas xícaras de café em cada um de nossos encontros, onde fluíram as discussões que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho compreende o resultado de uma pesquisa realizada sobre política de formação docente indígena no contexto do cenário educacional brasileiro. Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar as metas e estratégias do Plano Estadual de Educação (2016-2026) que estão em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), voltadas para a formação de professores indígenas da educação básica. Para tanto, o estudo empreendido levou em consideração que se faz necessário discutir a trajetória de desenvolvimento de uma política de formação de professores indígenas. O desenvolvimento dessa política de formação docente indígena só foi possível a partir da Constituição Federal de 1988, onde diferentes dispositivos legais sobre a educação escolar indígena foram aprovados, sendo um dos pontos cruciais a necessidade formativa de indígenas como docentes e gestores de escolas. Os procedimentos utilizados para a produção e sistematização das informações foram realizados por meio de pesquisas documentais e bibliográficas. Os resultados reafirmam o caráter recente da política de formação docente indígena no Brasil e os seus avanços como uma área de interesse no planejamento educacional. No entanto, constatamos não só uma centralidade na perspectiva técnica da formação, resumida, quase que exclusivamente para o docente indígena, como a necessidade de estudos e pesquisas que possam embasar as políticas, no sentido de uma formação intercultural crítica para o conjunto do processo formativo docente, que considere a inserção da educação escolar indígena como matéria relevante para todo o processo de preparação para o magistério.

Palavras-chave: Formação docente; Planos Estaduais; Educação Indígena.

ABSTRACT

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada sobre la política de formación docente indígena en el contexto del escenario educativo brasileño. Así, el presente estudio tiene como objetivo analizar las metas y estrategias del Plan Estatal de Educación (2016-2026) que están en línea con la meta 15 del Plan Nacional de Educación (2014-2024), orientada a la formación de docentes indígenas en la Educación básica. Para ello, el estudio realizado tuvo en cuenta que es necesario discutir la trayectoria de desarrollo de una política de formación docente indígena. El desarrollo de esta política de formación docente indígena sólo fue posible a partir de la Constitución Federal de 1988, donde se aprobaron diferentes disposiciones legales sobre la educación escolar indígena, siendo uno de los puntos cruciales la necesidad de formación de los indígenas como docentes y directores escolares. Los procedimientos utilizados para la producción y sistematización de información se realizaron a través de la investigación documental y bibliográfica. Los resultados reafirman la naturaleza reciente de la política de formación docente indígena en Brasil y sus avances como área de interés en la planificación educativa. Sin embargo, notamos no solo una centralidad en la perspectiva técnica de la formación, resumida, casi exclusivamente para los docentes indígenas, sino la necesidad de estudios e investigaciones que puedan sustentar políticas, en el sentido de formación intercultural crítica para todo el proceso. la formación docente, que considerará-la la inserción de la educación escolar indígena como un tema relevante para todo el proceso de preparación para la docencia.

Keywords: Formación docente; Planes estatales; Educación indígena.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS	12
2.1. O conceito de Educação Indígena	20
2.2. Educação escolar indígena.....	22
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	35
4. ANÁLISE DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	51
4.1. Estados que propõem uma formação inicial e continuada de professores indígenas por meio de programa de formação inicial específico em magistério intercultural indígena/licenciatura indígena intercultural específica, presencial e/ ou à distância.	52
4.2. Estados que não apresentam nenhuma meta ou estratégia relacionada a formação de professores indígenas.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
6. REFERÊNCIAS.....	71

1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno da temática relacionada à formação docente no âmbito da educação básica vêm tomando forma e se fortalecendo em meio aos âmbitos educacionais brasileiros nas últimas décadas. Tais debates se estabeleceram pelas diferentes esferas de governo, preconizado na atualidade pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Alguns dos pontos tratados neste contexto, relacionado a formação docente no bojo das políticas públicas, dizem respeito a formação específica de professores que atuam na educação escolar indígena.

Dentro deste âmbito, tem-se a educação indígena com caráter escolar ou não, que por sua vez vem se configurando como uma temática de grande relevância nos meios acadêmicos sociais e políticos nas décadas que se seguiram após a validação da Constituição em 1988, estando associada historicamente a ocasião e situação de reestruturação e redimensionamento das interrelações entre povos indígenas e não indígenas, iniciado especialmente a partir dos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980.

Neste mesmo sentido, a partir da promulgação da Constituição de 1988, o campo educacional brasileiro no que é tocante aos povos indígenas começa-se a perceber a gênese de uma perspectiva de superação das políticas educacionais com finalidades puramente integracionistas e assimilacionistas vigente até então. Desta forma, a educação que emanava do poder público até então não tinha como intento estimular o convívio com a diversidade indígena manifestada por meio dos variados grupos étnicos existentes no território nacional, mas sim uma homogeneização cultural, qual as etnias deveriam se incorporar e se adaptar. Tais aspectos serão apresentados e debatidos de maneira mais ampla e reflexiva ao longo do estudo proposto.

Atualmente o Plano Nacional de Educação propõe um tratamento especial à dimensão da formação de professores, em uma meta específica (META 15). Mesmo que essa questão inevitavelmente perpassasse por todas as metas, de maneira direta ou indiretamente, na referida Meta 15 há especificações mais imperativas e afirmativas sobre este aspecto. Nela é reafirmada a importância de investimentos na criação de uma política de formação dos profissionais da educação, em especial no que diz respeito à formação de pessoal docente, buscando de maneira objetiva expressar anseios de educadores e pesquisadores da área comprometidos com a educação pública do país, tais como as políticas de valorização docente e formação profissional mais abrangente.

Diante da observação de que a educação escolar indígena consta como uma diretiva da Constituição cidadã de 1988, que merece ser estudada, a fim de fomentar maiores debates

sobre o tema em questão, a presente pesquisa está focada nas políticas educacionais indígena, tendo como recorte as políticas de formação de professores, buscando observar sua efetividade em conformidade com a legislação diretamente relacionada ao tema.

Cabe dizer ainda que o presente trabalho tem por objetivo analisar o tratamento dado à formação de professores indígenas nos Planos Estaduais de Educação, destacando suas principais características e orientações, bem como avaliando suas possibilidades no que se refere a construção de uma política atenta aos processos de democratização do conhecimento e à valorização da cultura e diversidade das comunidades indígenas brasileiras.

Produzido por meio de pesquisa documental, amparada colaborativamente com um levantamento bibliográfico sobre o tema, este estudo se fundamenta em uma modalidade de pesquisa que, segundo Lüdke e André (2013), é bastante utilizada em investigações científicas e pode ser aplicada em variadas situações. Através dessas autoras, é válido mencionar, que a análise documental consiste em uma técnica exploratória de informações, que leva em consideração seu conjunto de possibilidades investigativas. Essa técnica exige que todos os dados e informações do objeto em análise sejam bem explorados, possibilitando ampliar o entendimento em relação ao objeto de pesquisa, cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural. O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do espaço social e favorece a observação do processo de desenvolvimento dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas.

Buscamos, a partir da apreciação e análise dos documentos legais que versam sobre a dimensão da formação de professores indígenas, sobretudo dos Planos Estaduais de Educação, saber qual o tratamento dado em cada unidade da federação a essa dimensão da formação docente.

Para que pudéssemos alcançar o objetivo basilar da pesquisa, que é promover uma análise dos planos em questão, buscou-se em um primeiro momento promover uma discussão em torno dos aspectos conceituais e legais diretamente relacionados à construção de políticas educacionais atentas às comunidades indígenas brasileiras. Num segundo momento, buscou-se, discutir a trajetória da formação de professores indígenas no Brasil, destacando importantes reflexões sobre a problemática existente hoje no cerne deste processo formativo.

O foco do trabalho, de tal maneira, diz respeito à política de formação de professores indígenas, planejadas em nosso país através dos Planos Estaduais de Educação, tendo como referência o conteúdo das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE

2014), a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Com a realização do trabalho, espera-se também contribuir para fomentar discussões e debates acerca da diversidade cultural na educação, partindo de uma perspectiva crítica a respeito de seu planejamento e sua implementação, buscando ainda destacar princípios alternativos que reconheçam a relevância do trabalho docente, principalmente nas questões sobre diversidade cultural no cotidiano escolar, com vistas a uma sociedade mais democrática e plural, que promova o diálogo entre culturas, a emancipação e a autonomia de alunos, professores e comunidade escolar local.

A relevância do estudo empreendido está na possibilidade de compreender a funcionalidade de políticas educacionais voltadas para a questão da formação docente, especificamente no que se refere a formação de professores indígenas. Para tanto, o trabalho se propôs analisar os Planos Estaduais de Educação das 27 Unidades Federativas que compõe a Nação Brasileira.

Refletir sobre os vários aspectos que estão relacionados a dimensão da formação docente indígena, se apresenta com um desafio que deve ser refletido no âmbito das políticas educacionais. Isso fica claro, ao se observar a obrigação do Estado em estruturar e garantir uma educação abrangente e libertadora, que leve em consideração as especificidades culturais e étnicas das mais variadas comunidades tradicionais existentes em território nacional. Destarte, um dos fundamentos do estudo se ancora na assertiva de que a existência de pesquisas acadêmicas voltadas para a dimensão da formação docente deve e precisa ser alvo de profundas reflexões, pois, por meio delas se pode contribuir, em vários sentidos, com a defesa da diversidade cultural dos povos indígenas.

Assim, diante do que acima foi exposto, é observável que se faz necessário a existência, bem como a manutenção de políticas educacionais específicas que assegurem a formação de professores indígenas. Políticas desta natureza devem ter em alta consideração o desenvolvimento efetivo das funções profissionais dos docentes, tendo acesso e domínio dos conhecimentos universais, historicamente acumulados pelo homem, como também, proporcionar uma formação que seja sensível às necessidades do educando indígena, no sentido de manter e preservar sua representatividade cultural e social.

O interesse em realizar o presente estudo, surgiu a partir da participação no grupo de estudo e pesquisa sobre “A formação docente nos planos subnacionais de educação: especificidades do planejamento no Tocantins e nos municípios do norte do estado”, coordenado pelo Professor Doutor Cleomar Locatelli.

A problemática que a pesquisa buscou responder foi “Como os Planos Estaduais de Educação compreendem a formação de docentes que atuam na educação escolar indígena?”.

O estudo está assim organizado: A primeira sessão trata-se de um estudo bibliográfico com o intuito de localizar, na trajetória de desenvolvimento de uma política de formação docente, os aspectos conceituais e legais que orientaram e orientam as políticas de formação docente indígena. A segunda sessão diz respeito a análise dos documentos presentes na legislação brasileira que tratam especificamente da formação de professores indígenas. A terceira e última sessão, está centrada na análise dos Planos Estaduais de Educação das 27 Unidades Federativas Brasileiras, expondo os aspectos desses documentos que manifestam perspectivas em relação à formação docente indígena.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

Para que se compreenda o que é uma política educacional são necessárias algumas abordagens teóricas. A política educacional é vista como elemento de distribuição de poder, é aquilo que o Estado faz ou deixa de fazer em relação à educação.

Na medida em que há uma maior complexidade social, maior é a importância da educação como política pública. Pois, segundo Neves (2002, p. 14), as transformações na política social são mudanças qualitativas na produção e na relação de poder. Com a exploração da força de trabalho eleva-se a massa de trabalhadores assalariados, assim utilizando métodos produtores de mais-valia¹. É a intensificação do produto assim produzindo mais em menos tempo, exploração do trabalho. Neste caso diminuiu o valor da força de trabalho, reduzido o tempo de trabalho socialmente necessário, o que faz aumentar a taxa de mais-valia. Para Neves, isso “obriga a classe trabalhadora a ampliar os espaços de defesa de seus interesses” (2002). Tudo isso seria o motivador para que a classe trabalhadora ampliasse seu espaço de organização, tanto política, social e cultural, fazendo com que esses trabalhadores trabalhassem mais e com baixa remuneração. Para a autora:

As políticas públicas, no capitalismo monopolista, respondem simultaneamente as necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial, tantos nas burocracias estatais como na sociedade civil-, expressos pelos diversos sujeitos políticos coletivos inscritos nos marcos ampliados da democracia representativa clássica (NEVES, 2002, p. 14 e 15).

A educação como política pública baseia-se na necessidade de garantir uma maior valorização do conhecimento como capital. Ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produtivo. Aos trabalhadores caberia a luta pelo acesso ao conhecimento produzido em busca da possibilidade de emancipação. Para Neves (2004, p. 18), “a grande indústria passa a impor, dessa maneira, a formação de um novo homem”, ou seja, quer um novo trabalhador, com isso a escola conta com um espaço para a preparação desse novo homem.

¹ Segundo Marx, “mais valia é a forma de exploração característica do capitalismo. Consiste na diferença entre o valor do produto e o valor do capital dependendo do processo de produção”. Max ainda afirma que é apenas o trabalho que produz o valor. (*apud* LOYOLA, 2009, p. 131).

Apesar de a lógica científica vir norteando as relações sociais de produção desde o século XIX, esse fato não demandou, dos sistemas educacionais, mudanças radicais imediatas. O desenvolvimento dos sistemas educacionais no capitalismo veio se processando paulatinamente, a partir da segunda metade do século passado, apresentando no século atual um rápido crescimento no período pós-guerra como resultado concreto das alterações do processo produtivo de base industrial (NEVES, 2004, p. 19).

Esse foi um período que acelerou as novas tecnologias e as formas de organização de trabalho. Dessa forma, o processo de divisão do trabalho foi ficando mais complexo e exigiu com que os trabalhadores tivessem um maior grau de escolaridade, foi assim aqui que a escola começou a modificar seu papel. E ao mesmo tempo em que a escola apresenta-se como instrumento de ordem dominante, apresenta-se também como espaço de luta para essa classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que ela forma intelectuais da classe média forma também os filhos dos trabalhadores. Por mais que ocorram essas mudanças por necessidades do sistema de produção, os trabalhadores também sofrem devido à busca por melhor condição de trabalho e de vida. Segundo Neves,

O controle democrático das políticas educacionais constitui desse ângulo, um elemento fundamental para que a escola garanta, ao trabalhador, conteúdos necessários à compreensão e a intervenção na civilização técnico-científica, instrumental político indispensável ao exercício pleno de sua cidadania (2004, p.25).

O aspecto democrático das políticas educacionais permite o desmonte dos mecanismos de filtragem social, essa filtragem visa garantir o acesso diferenciado aos diversos graus de ensino que termina por privilegiar o acesso e permanência no sistema escolar dos representantes das classes dominantes. Contudo proporcionar maior participação social de diferentes povos na produção desses conhecimentos e da transmissão desses saberes é de fundamental importância para a diversificação desses saberes socialmente produzido pela humanidade. Possibilitando o acesso aos espaços indispensáveis para sua preparação quantitativa e qualitativa. É também uma possibilidade de transformar as relações de produção na perspectiva do domínio do conhecimento. Ao mesmo tempo em que resgata para o trabalhador a condição do processo social, propicia o desenvolvimento coletivo de sua luta contra apropriação privada da riqueza e do saber.

A abrangência dos sistemas educacionais, em cada formação social concreta no mundo contemporâneo, decorre do embate pela hegemonia no Estado estrito senso e na sociedade civil, num determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção a partir do momento em que a ciência e a tecnologia foram se constituindo em principal força produtiva no capitalismo, em sua fase monopolista (NEVES, 2004, p. 26 e 27).

O mais importante a ser compreendido é que a ideologia antagônica e contraditória ocasionalmente pode convergir, mas que sem suas essências divergem profundamente quanto aos processos sociais que querem construir. Segundo Neves, nos anos 1980 houve uma redefinição das políticas sociais, pois nos deparamos com uma sociedade bastante modificada, em que a economia brasileira teve a capacidade de absorver a produtividade de uma grande parcela da mão de obra, com esse aumento houve necessidade de instruir os trabalhadores. Nesse contexto, a dívida externa brasileira expandiu aceleradamente, saltando de 10% do PIB, em 1967, para quase 50% em 1984.

A opção política de crescimento econômico com super-exploração da força de trabalho fez com que os investimentos com vistas ao aumento da produtividade do trabalho se realizassem em um ritmo mais lento, reduzindo a competitividade da nossa economia em nível internacional, embora não possa deixar de enfatizar que a modernização conservadora se fez acompanhar de substancial aumento de produtividade (NEVES, 2004, p. 31).

Com a tentativa de reversão da crise, primeiramente o Estado militar-tecnocrático e mais tarde com o Estado de transição, passam a adotar políticas de ajuste econômico, e buscam principalmente resolver os problemas de curto, médio e longo prazo. Essas dificuldades impostas aos trabalhadores, segundo Neves (2004, p. 35), levarão a “ampliação da prática de horas-extras, generalização dos turnos, crescimento do número de acidente de trabalho”. Contudo, esses trabalhadores reorganizaram-se em novos sindicatos para assim buscarem sua autonomia trabalhista. A organização da sociedade civil frente ao Estado foi enriquecendo pela presença política. Os partidos políticos tiveram um papel muito importante no andamento da política brasileira dos anos 80. As eleições de 1982 modificaram significativamente as relações entre poder central e poder local. Foi também o momento que o legislativo e judiciário se fortaleceram.

Todo esse movimento em direção à socialização do poder político, que teve como moldura um processo contraditório de socialização do trabalho e a apropriação aguda da riqueza socialmente produzida, trouxe, em seu bojo, o surgimento e o debate no Estado estrito senso, na sociedade civil de propostas distintas de reestruturação do sistema educacional que da ótica do capital ou da ótica do trabalho, pudessem fazer as transformações recentes da sociedade, da economia e das relações de poder em nosso país (NEVES, 2004, p. 38).

As políticas de educação se vêm constituídas de iniciativas no campo material ou institucional ou propriamente no pedagógico, abrangendo então a sala de aula. Segundo Cury

(2002, p.147), “transformem as políticas educacionais em *locus* (sic) privilegiado para buscar em conjunto e experimentar a vida democrática no Brasil”.

As políticas sociais não se constituem de modo algum uma concepção fechada e acabada. Representam a contradição do desenvolvimento do capitalismo no sentido de proporem um atendimento a questão social, e mantêm a ordem confortável aos interesses econômicos, mas não negam o espaço de afirmação de direitos no limite desta ordem. O que temos são leis, formas jurídicas que denotam uma situação de bem-estar e, algumas políticas sociais que pressupõem em seus programas a universalização de benefícios, os quais nem sempre se efetivam na prática, pois ocorrem de forma contrária.

A globalização vai incidir sobre o papel exercido pelo Estado e sobre o conjunto dos direitos sociais. Uma vez que a globalização conduziu a uma concentração significativa do poder econômico, decorrente do poder de decisão. Este poder de decisão concentra-se nas mãos de um pequeno grupo de grandes empresas, e instituições econômicas. No plano político, o maior desafio refere-se à perda de autonomia do Estado. Na dependência do mercado financeiro o Estado começou a privatizar patrimônios públicos, e foi ficando visível a realidade de desemprego, da pobreza, da desigualdade, as dívidas aumentaram e de forma devastadora veio sobre o capital financeiro.

Esta arrogância do capital internacional, livre de qualquer centro internacional como poder de controle, limita o controle público dos avanços obtidos pelas novas formas de avanço científico e suas tecnologias combatem os princípios keinesianos e devora as estranhas sociais dos países. O que passa a valer é a lógica de uma competitividade agora recomposta como um pressuposto natural das forças econômicas sem a intervenção hobbesiana do soberano (CURY, 2002, p. 150).

Daí então a política começa a tomar um rumo liberalista, coloca o Brasil dentro de uma constituição historicamente marcada. Neste sentido, Cury afirma:

Verga sobre os países da América Latina e sobre o Brasil em especial, um retorno ao liberalismo econômico semelhante ao praticado antes dos anos trinta. Este ultraliberalismo não é senão o reinado do mercado sem os avanços propiciados pelas pressões sociais das quais resultaram tanto o liberalismo político democrático no âmbito dos direitos civis e políticas quanto a democracia de cunho social através dos direitos sociais (CURY, 2002, p. 152).

A política educacional é uma dentre as demais, como política social da saúde, previdência social, assistência social e possui suas particularidades. Principalmente ao considerar a realidade brasileira em toda sua dimensão e complexidade. Não há como se falar

em política de educação no singular, entendendo o movimento da sociedade e o curso das políticas sociais. tal apreciação necessariamente precisa partir de uma concepção plural desta política. De acordo com Cury,

“as políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos. Grupos sociais e políticos dos vários níveis de governo se conformam com orientações verticais” (CURY, 2002, p. 152).

Pouco a pouco foi se compreendendo a dimensão mais ampla da desigualdade, da exploração e do controle financeiro nas nações poderosas. Isso acontece quando a distribuição de renda é feita de forma diferente sendo que a maior parte fica nas mãos de poucos, resultando num empobrecimento maior das classes mais baixas. Com essa exposição houve então as manifestações de 1º de maio de 2001, tanto no Brasil como no exterior, com atos de antiglobalização, inclusive em países hegemônicos que sofrem das políticas ultraliberais. Cury afirma que,

Para esclarecer este problema, no que se refere à soberania, hegemônica, cidadania e democracia, cabe mergulhar na análise do que é ou pode ser o globalismo, compreendendo não só a emergência de estruturas mundiais de poder, mas também a emergência de uma incipiente, mas evidente, sociedade civil global (IANNI, 2000 apud CURY, 2002, p.155).

No entanto, precisamos reconhecer no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1998, algumas mudanças em torno da construção de uma nova política nacional com relação à educação escolar indígena no Brasil. Observou-se o surgimento de um pensamento um pouco mais respeitoso do ponto de vista antropológico com as culturas indígenas. Neste período, o campo da política educacional vivenciou um momento no qual o país passou a se reconhecer como uma nação constituída por uma rica diversidade de grupos étnicos. Isto acabou fortalecendo assim o debate em torno da importância da existência de políticas educacionais sensíveis aos povos indígenas, representando hoje um importante avanço no que diz respeito à garantia de direitos essenciais a esses povos, como o direito a uma educação escolar que valorize sua diversidade sociocultural.

Este quadro histórico deixa transparecer que as políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros anteriores foram impostas aos povos indígenas e serviu como instrumento de negação e violação de direitos básicos, como o de preservar sua identidade social e cultural enquanto povos indígenas.

Para o pesquisador Baniwa (2006), a educação escolar exerceu um papel antagônicas as legitimações da cultura original dos grupos indígenas, fazendo uso de práticas pedagógicas como instrumento de imposição de valores alheios a eles, forçando uma integração desses povos a um padrão dominante de sociedade.

Antes de seguirmos com a discussão de como se desenvolveu a história das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil, precisamos estabelecer uma distinção entre o que, em dias atuais, se convencionou chamar Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, no intuito de se evitar equívocos ou enganos conceituais.

Para Ferraro e Schäfer (2007), é importante estabelecer distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, uma vez que esses conceitos podem decisivamente ajudar a compreender e conceber o que é educação no seu sentido mais amplo e o que representa a educação escolar a partir das especificidades, necessidades e particularidades destes povos. De acordo com os autores, esses dois conceitos representam formas distintas de conceber a educação.

Um breve percurso pela literatura especializada, como advertem Sampaio, Santos e Mesquida (2002), demonstra que há uma acentuada multiplicidade de sentidos e aplicações do conceito de educação. São questões como contextura política ou abordagens teóricas que implicam em diversos conceitos e concepções de educação. Contudo, o presente trabalho dará um espaço especial a referências e exemplificações teóricas estabelecidas de maneira que ganharam força nos meios acadêmicos e científicos na atualidade. Sobre este aspecto, é relevante observar as considerações de Bento e Men (2009) que atestam, por sua vez, que,

A carência de reflexões sobre o conceito de educação por parte dos educadores em seu exercício, aliada a certa indiferença dos pesquisadores em relação às “novas” fontes, causou nos certa inquietação, levando-nos a buscar na produção historiográfica conceituações acerca do termo educação, com vista a ampliar o olhar dos atores presentes no cenário educacional que atuam no processo ensino-aprendizagem e, ainda, no campo da pesquisa histórica e historiográfica da educação. Tal empreitada justifica-se, por um lado, pelo fato de esse conceito possuir múltiplas compreensões, tanto entre a comunidade interpretativa quanto entre os professores e os demais funcionários das instituições escolares, e por outro, por ser a identificação dessa compreensão conceitual, a nosso ver, imprescindível tanto para os professores, que se encontram mais próximos da sala de aula, quanto para o pesquisador que envereda pelo campo da investigação da História da Educação, já que tal definição interfere diretamente na relação pesquisador-fonte e professor-aluno (BENTO, MEN, 2009, p. 2041).

Compreender o dimensionamento do conceito de educação é relevante para se entender quais os domínios, limites, extensão e fronteiras que este apresenta. É válido destacar que a educação tem compreendido uma configuração ampla, que vai muito além da

simples figura das instituições escolares. O papel da educação toma *status* de grande importância em todos os grupos e comunidades humanas (BENTO; MEN, 2009). Desta forma, o estudo aqui empreendido se atém a olhar a educação escolar indígena como ponto de observação e análise. Para tanto, é válido tecer algumas considerações sobre o que é educação e seus desdobramentos na vida em sociedade.

No universo das pesquisas no campo das Ciências Humanas, de maneira geral, é comum se deparar com estudos que partem da etimologia de uma expressão ou termo na tentativa de expor com maior clareza a significação ou sentido que o conceito apresenta. Com base em Sampaio, Santos e Mesquida (2002), do ponto de vista da etimologia, o termo “educação” tem suas raízes em dois vocábulos que procedem do latim clássico, que são as flexões verbais “educare” e “educere”.

O último caso surge a partir da expressão latina “ex – ducere”, que apresenta a significação literal no sentido de conduzir (com uso de força) para fora; já no caso da primeira expressão, esta provém de “educare” que tem uma conotação que remete aos atos de amamentação, criação, alimentação, devido a tal conotação e sentido que se aproxima de outra expressão latina: “cuore” (coração).

Tentando compreender a significação do termo educação à luz da etimologia, é viável, então, chegar a duas manifestações práticas da ação de “educar” que aponta para o que possivelmente se pode dizer sobre educação: de um lado, existe uma referência a ação de conduzir, dar um rumo ou impor uma direção, o que por sua vez se assemelha ao conceito de “ensino” que remete a proporcionar um norte, caminho ou o destino de alguém. Por outro lado, tem-se uma conotação de doação, dádiva que nutre, alimenta e sustenta, possibilitando o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002).

Em seu trabalho publicado sob o título “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, em *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2000), reconhecido por suas inúmeras contribuições teóricas e metodológicas no campo da Pedagogia, atesta que “A educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Em uma primeira análise, é possível entender que, a partir desta assertiva, o autor está assinalando que a educação sempre se denota como uma determinada contextura ou conjunto de ideias relacionadas diretamente ao conhecimento sendo praticado ou processado.

Partindo desta premissa, com a afirmação de Freire (2000) é visível que educação viria a ser uma concepção filosófica e/ou científica a respeito do conhecimento posta em prática. Com isso, ao pôr em ação, ou seja, ao praticar uma dada concepção de conhecimento faz-se

ao mesmo tempo educação. Também, isto implica entender que educar, antes de tudo é propiciar e processar a prática de uma teoria sobre o conhecimento. Deste modo, toda atividade ou ação desenvolvida com finalidades educativas encontra-se baseada em uma convicção com relação ao conhecimento. A base de qualquer teoria educacional seria uma teoria do conhecimento no âmbito da concepção freiriana.

Já em seu texto “Educação e esperança”, Freire (2000, p. 52), é enfático em assegurar que: “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação.” Fica evidente que para este educador muito destacado pelo alcance de suas teorias neste campo, a educação também se apresenta como um processo, mas não finito ou conclusivo, é um processo firme de “esperançosa busca” em suas próprias palavras. Desta maneira, a educação para ele não é um processo inconstante que acontece esporadicamente, mas sim um processo estável, contínuo e persistente, no qual o ser humano está completamente inserido e atua como agente da “busca”. Assim, no processo que se constitui a educação, por vias da teoria freiriana há a busca, bem como a esperança de se conseguir aquilo que é buscado.

Fica explicitado, ao se atentar para as percepções do autor acima citado, que a educação se demonstra a criação do conhecimento sendo um processo de caráter social que resulta da ação-reflexão humana para a transformação ou modificação da realidade. Deste modo seria um processo interrupto de procura com esperança, ou seja, que espera um fim, objetivo ou acontecimento.

Cabe questionar: o que se busca, o que se procura? De acordo com o que foi apresentado sobre a educação na visão freiriana, em uma primeira análise, é coerente afirmar que esta procura se refere a busca por meios de transformação da realidade por intermédio da ação/reflexão humana que, por sua vez, gera o conhecimento como processo social dinâmico. Assim, toda essa busca seria empreendida por um ser consciencioso de sua condição de “inacabamento”, isto é, o ser humano que se encontra em um constante estágio de construção e reconstrução de si, que não nasce pronto e finalizado para a vida, por isso, se envolveria nesse processo chamado educação. Segundo o mesmo educador “[...] a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano” (FREIRE, 2000, p.53).

Em, possivelmente, uma de suas obras mais conhecida em todo mundo, “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2006, p.61) assevera resumidamente que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” É oportuno observar que a educação novamente é relacionada como se tratando de algo que notavelmente

parte da ação humana e como um modo de exercer uma interferência ou intervenção na realidade, o que se liga e se assemelha à concepção de ação/reflexão humana voltada para a transformação do mundo que circunda os seres humanos. Neste ponto, cabe observar que a educação indígena, de maneira ampla, no que tange a sua modalidade manifestada no meio escolar tem se demonstrado na atualidade como um meio indispensável para a construção e manutenção dos direitos destes povos.

2.1. O conceito de Educação Indígena

O conceito de educação indígena está ligado diretamente às práticas sociais de uma comunidade indígena e suas condutas sociais cotidianas. Neste sentido, em resumo, a educação indígena se constitui como formação humana e cidadã, desenvolvida no seio da comunidade indígena, de acordo com suas técnicas e crenças, levando em consideração todos os elementos que constitui a cultura destes povos (MANDULÃO, 2003).

De acordo Maher (2006), quando nos referimos educação indígena, estamos nos referimos diretamente aos processos educativos tradicionalmente utilizados por esses povos. Para a autora, todo e qualquer tipo de atividade realizada no interior de uma comunidade indígena, mesmo que corriqueiramente, envolve um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem intrínseco a ela. É durante a realização desses processos que os sujeitos envolvidos se tornam plenos e produtivos ao seu povo, em seus territórios. Para que haja sucesso nesse processo, não implica que seus membros possuam conhecimentos escolares formais e legitimados pelos órgãos de educação pública.

A educação indígena tradicional possui características singulares, comparado a outros modelos educacionais, como por exemplo, aquele que inicialmente chegou ao Brasil por intermédio das missões jesuíticas, onde o propósito educacional era a catequização desses povos. Na educação indígena tradicional o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma contínua e integrada às atividades cotidianas. É na realização dessas atividades que os povos indígenas encontram os conhecimentos necessários à sua realização enquanto sujeitos plenos, não exigindo uma formação escolar. As descobertas e conhecimentos integrados às atividades cotidianas são suficientes para dar conta das demandas da comunidade (MAHER, 2006).

De acordo com Libâneo (1994), neste mesmo sentido, a educação consta como um fenômeno social, que apresenta um caráter universal, visto que todas as culturas e povos demonstram alguma forma de organização e/ou fazer educativo, desta forma, tal fenômeno se configura como uma atividade humana indispensável para a manutenção e existência de todas as culturas e sociedades ao longo do globo Terrestre. Portanto, o autor afirma que não existe

sociedade sem prática educativa, tampouco existe prática educativa sem sociedade, há uma pungente interdependência entre as duas.

Assim, a prática educativa não se enfatiza puramente como uma simples exigência imposta à vida em sociedade, mas também é um processo existente para proporcionar aos sujeitos conhecimentos, bem como experiências culturais que os tornam capazes de atuar no meio social, sendo hábeis para transformá-lo com relação às demandas e necessidades econômicas, sociais e políticas próprias da coletividade.

A concepção de educação preconizada pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1985), com ampla gama de publicações em vários idiomas que versam sobre os campos da cultura e da educação popular, apresenta uma visão sobre a temática dentro de uma perspectiva sociopolítica. Fundamentado nas ideias do sociólogo alemão Emile Durkheim, Brandão (1985) define a educação como “uma prática social”, ou seja, isto implica entendê-la como uma construção processada em meio ao seio coletivo.

Assim, nas palavras do próprio autor:

O que existe são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar – por isso, diferentes de uma cultura para outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento da história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a “cultura”, com a “civilização”, ou que ela tem um vago “fim social”. O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 1985, p.71).

Ao se ater as considerações de Brandão (1985), postas em relevo acima, tendo em consideração a delimitação do que vem a ser uma educação indígena, é possível observar que a educação de maneira ampliada é aquilo que alguma pessoa conquista ao fim de um processo, no qual se converge e se interage associadamente prática e teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica, o saber e o modo de agir ou realizar.

Assim, é oportuno dizer que a educação também se traduz em um processo de vida, de construção, de experimentação da realidade e do conhecimento que por sua vez é amplamente observável nas culturas indígenas. De maneira mais específica, a educação pode ser vista como o caminho ou o meio de transformação do que é para o deve ser, ou seja, aquilo que se idealiza como necessidade de construir saberes e conhecimentos em um dado contexto social e histórico. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002).

Desde os primeiros momentos da existência das comunidades humanas sobre a superfície terrestre, a educação enquanto uma objetiva manifestação da capacidade de criar cultura veio se apresentando como um fator essencial no processo de construção de características identitárias, tanto no que diz respeito coletividade à subjetividade e individualidade. A educação se processa e se operacionaliza ao passo que está inteiramente envolvida no processo de construção e reestruturação da cultura. Através dela são construídos e democratizados saberes, incluindo agentes e atores, reforça a trajetória histórica, valoriza mitos e ritos além de demonstrar tendências e rumos que as sociedades podem tomar no futuro em que ela está inserida, participando ativamente na tessitura da trama do tecido social (BRANDÃO 2005).

2.2. Educação escolar indígena

O conceito de educação escolar indígena surge do reconhecimento e respeito por essas comunidades tradicionais, no sentido de que tenham suas identidades preservadas. A educação escolar para os povos indígenas é,

“essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do Governo [...] cujas práticas educativas eram hegemonicamente baseadas em ações que negavam a diversidade dos índios e incorporar mão-de-obra à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001).

Na atualidade é reconhecível que a escola indígena ou não indígena tem se configurado como uma instituição sistêmica, sendo que o trabalho educativo desenvolvido no âmbito de seu território é bastante complexo, e sua concretude se dá nas dimensões que são historicamente situados por meio de determinantes políticos, econômicos e sociais (NÓVOA, 2004).

Neste sentido, é relevante pensar como a escola se situa a partir de sua praxe social. A este respeito é oportuno observar a concepção de Silva (2002):

A escola é o lócus de construção de saberes e de conhecimentos. O seu papel é formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa. (SILVA, 2002, p.196).

A escola compreendida como uma organização social não se esgota em si mesma, ou seja, sua função está para além de seus limites e territórios que, por sua vez, caminha para uma intencionalidade coletiva, e assim se constitui enquanto unidade social e administrativa,

visto que está inserida em uma sociedade trazendo em si objetivos e finalidades a serem processados através da coletividade e em respeito a ela que, em suma, consta como um corpo coletivo, ou seja, que é ao mesmo tempo plural e diverso (NÓVOA, 2004).

A este respeito, autores como Saviani (2005) têm apontado que compreender o trabalho pedagógico é antes de tudo compreender a funcionalidade da prática educativa e a educação de modo geral. Para o autor,

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2005, p. 6).

Definir escola a partir de seu caráter organizacional é relevante para se compreender sua textura social e sua objetividade. Para tanto, pode-se levar em consideração a concepção de Chiavenato (2010). Para este autor, enquanto unidade social, a escola identifica-se como todo empreendimento humano com a finalidade de alcançar determinados objetivos. Enquanto função administrativa, responde diretamente ao conceito de organizar, estruturar e integrar recursos, repartições e órgãos. Ainda de acordo com o mesmo autor,

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação do serviço público, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito de organizações (CHIAVENATO, 2010, p. 23).

Nesse contexto que as funções do corpo administrativo em conjunto com o corpo docente e discente devem atentar-se aos condicionantes a serem analisados no processo de gestão, considerando o enfoque e os objetivos primordiais da escola que são o ensino e a aprendizagem num sentido coletivo e abrangente (SARDINHA, 2016).

De acordo com as perspectivas de Libâneo (2004, p. 51), são objetivos da escola:

Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação

tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.).

Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão - trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

De acordo com Larchert (2012, p. 6), no intento de alcançar seus desígnios e finalidades concernentes às práticas educativas, a escola enquanto instituição deve estar estruturada de maneira social, administrativa e pedagogicamente. Especificamente com relação ao caso brasileiro, segundo a autora, de modo geral, as instituições de ensino com caráter escolar são estruturadas por meios organogramas validados pela aprovação de seu Regimento Escolar, fundamentado em legislações estaduais ou municipais, que estão ancoradas em diversas leis e diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Desta maneira, os organogramas das instituições educacionais concebem a representação dos variados departamentos e processos técnico, administrativo e pedagógico destas organizações específicas, além de expressarem conceito da organização escolar por meio da distribuição de papéis e funções, que buscam assegurar a abrangência dos objetivos buscados pela escola (LARCHERT, 2012).

Na atual estruturação da organização escolar, Larchert (2012), atesta que as funções expressadas no organograma de uma dada instituição escolar devem envolver:

- A equipe de apoio formada pelos funcionários (zeladores, segurança, merendeira, técnicos de administração);
- O grupo dos profissionais especialistas, constituído pelo coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor e orientador educacional;
- O corpo discente; Corpo docente.

As instituições escolares indígenas, também seguem a mesma estruturação administrativa e de gestão. Contudo, a educação escolar é destinada a um público específico, sendo necessário ter em vista as disposições legais ancoradas na Constituição de 1988 e mais ampliadas em outras legislações, considerar que os modos de organização curricular e as práticas pedagógicas precisam ser construídos de diferentes maneiras, respondendo às necessidades e aos anseios de cada povo e devem estar alicerçados nas variadas maneiras de pensar e de educar. Uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais e classificatórias não serve a uma cultura que se fundamenta em outras formas de relação e em outros valores sociais e, por isso, precisa ser reinventada.

As informações históricas e antropológicas sobre o processo educativo da maioria dos povos indígenas são escassas e fragmentadas, mas sabe-se que a oralidade é um de seus alicerces. Não podemos esquecer que a escrita é o código a partir do qual a escola institui “verdades” e conhecimentos. Se a tradição oral é o meio de produção e de transmissão dos saberes e das culturas indígenas – através das histórias, dos mitos, dos conselhos, das palavras de cura, das explicações sobre o mundo e sobre a origem das coisas –, as escolas indígenas precisam, então, desenvolver estratégias pedagógicas que assegurem o lugar da oralidade, valorizando e fortalecendo essas práticas, em especial o uso das línguas indígenas, ainda que não tenham desenvolvido escrita alfabética.

O contato entre os povos indígenas e não indígenas, fez com que seus conhecimentos passassem a ser insuficientes para garantir a sobrevivência e o bem-estar dessas comunidades. A partir deste contato, passa-se a exigir dos povos indígenas o domínio de conhecimentos, códigos e símbolos usados por não indígenas. É desta forma que a escrita e outros conhecimentos historicamente acumulado pelo homem passa a integrar o cotidiano desses povos (ZOIA, 2010).

De acordo com Belfort (2016), é possível observar basicamente três paradigmas em torno da construção de uma política educacional verdadeiramente comprometida com os povos indígenas. Segundo a autora, o primeiro paradigma é caracterizado como exterminacionista, este paradigma predominou durante os primeiros quatro séculos, sendo fortemente marcado por práticas genocidas legitimadas pelos governos brasileiros, em atuação durante os períodos de administração estadística no Brasil Colonial, bem como no Governo Imperial. A autora declara que:

O paradigma exterminacionista marca, portanto, um longo período histórico no qual predominaram a violência física, concretizada em práticas genocidas, legalmente autorizadas pelo Governo... O genocídio pode ser conceituado como forma de eliminação de coletividades de pessoas e caracteriza-se pela destruição física ou mental de grupos étnicos, consoante o artigo 3o da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em Paris em 1948 (BELFORT, 2006. p. 12).

As práticas de extermínio legitimadas pelos governos brasileiros durante anos, resultaram na drástica redução das populações indígenas, mas também na denúncia das chacinas cometidas contra esses povos. Isto acabou resultando em cobranças feita pela opinião pública em relação a uma mudança de postura da governança pública no sentido de apresentar uma nova política de relacionamento entre o Estado e os povos indígenas remanescentes desse período e fase (BELFORT, 2016).

As políticas de extermínio praticadas contra os povos indígenas predominaram no Brasil até o final do século XIX, quando só então o Estado passou a implementar uma política de integração para os povos indígenas, preconizando sua inserção como cidadãos brasileiros à sociedade nacional. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas é dado início a segunda fase do processo de escolarização indígena, quando o governo foi cobrado a formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século. (FERREIRA, 2001)

O paradigma do integracionismo surge em resposta à pressão da opinião pública e apregoava que a pequena parcela dos povos indígenas sobreviventes deveria ser gradativamente incorporada a uma comunhão nacional, mediante a negação de seus costumes, tradições, línguas e culturas, o que acabava reforçando a ideia de superioridade da cultura de matriz europeia imposta por seus invasores colonos, em um processo autoritário e coercitivo, o qual o semiólogo argentino Walter Mignollo (2007), chama de “ferida Colonial”.

As políticas educacionais incorporadas a esse paradigma carregavam um discurso integracionista, com a justificativa de que a humanidade estava dividida em estágios evolutivos e entendia-se que as populações Indígenas estavam na parte inferior da escala civilizatória. Conforme destaca Barreto (2003), no paradigma da integração “há estágios de evolução cultural pelos quais os povos indígenas deveriam (isolado ou coletivamente) passar por necessários estágios de mudanças a partir dos quais é possível diferenciá-los numa escala hierárquica de mais ou menos inferioridade”.

O que chama atenção neste paradigma é o processo de aculturação pelas quais os povos indígenas deveriam passar. Definido como o processo de modificação cultural que gera significativas mudanças culturais a partir de elementos culturais externos a cultura indígena. A educação nos moldes formais teria um papel essencial na promoção de progressiva integração desses povos a um modelo de sociedade convencional. Neste contexto as políticas educacionais tiveram por escopo, num primeiro momento, desestruturar e extinguir as culturas e línguas dos povos indígenas mediante atuações religiosas. Num segundo momento, buscou incentivar a integração desses povos por meio da homogeneização de seus conhecimentos, saberes, valores, culturas e línguas. Suas identidades enquanto povos distintos e plurais foram fortemente negados, com o objetivo de estimular sua anulação em face os saberes e valores culturais supostamente superiores recomendados pela cultura e a moral ocidental colonizadora (BARRETO, 2003).

Neste período ainda não existia do ponto de vista político uma compreensão antropológica que levasse em consideração as várias dimensões das culturas e sociedades

indígenas brasileiras como também legítimas e dignas de serem respeitadas e conservadas. Ocorria, assim, uma negação total da dignidade social destes povos, visto que não existiam, ainda, políticas de educação escolar atentas a valorização das culturas indígenas existentes no país (ZOIA, 2010).

Para Candau (2010), esta fase foi fortemente “caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas.” Extinguir a cultura desses povos foi à tônica deste período, legitimada pela ideia de doutrinação religiosa sob a cultura dos povos indígena por meio do caráter padronizador, homogeneizador e monocultural de uma proposta de educação escolar indígena imposta pelo grupo dominante de então.

Desde os primeiros confrontos entre os povos indígenas e colonizadores, os povos indígenas foram submetidos a diversos processos de desestruturação étnica, resultante da dominação imposta pelos países colonizadores. A negação da existência desses povos foi durante muitos anos anunciada e justificada, como sendo em prol do bem comum social e do avanço da cultura nacional, fortalecendo assim o processo de homogeneização de suas línguas e culturas e consequente a perda de identidade dessas comunidades em grande escala. Mas o que resta hoje é reflexo de muita resistência e luta. Um fato que merece ser chamado atenção é o grande número de línguas indígenas que morreram ou saíram de circulação, como também muitas outras que resistiram (BELFORT, 2016).

De acordo com Ferreira (2001), as primeiras experiências escolares entre os povos indígenas brasileiros datam do início da colonização portuguesa, durante o século XVI. O compromisso educacional deste período era voltado para a evangelização e “civilização” dos povos indígenas por meio das catequeses. Tal tarefa estava sob a responsabilidade de missionários católicos jesuítas, que concebiam a educação por um viés religioso, caracterizando um contexto em que poder político-econômico e eclesial eram indissociáveis. A educação escolar estava serviço do aniquilamento cultural destes povos e seu principal objetivo era cristianizá-los e gradativamente inseri-los em sociedade após terem sido “amansados”.

Embora em primeira instância se reconheça a diversidade dos povos indígenas brasileiros, sua finalidade era, num segundo momento integrá-los à um modelo de sociedade convencional. Cadau (2010) destaca que é nesse contexto que surgem as primeiras discussões em torno de uma educação escolar indígena atenta para a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas e suas primeiras escolas viam o bilinguismo como instrumento favorável para alfabetizar e civilizar os povos em tela. Para Melià (1979), em oposição a outros autores,

este modelo educacional fortalecia a ideia de integração dos povos indígenas e não difere do modelo anterior, uma vez que sua estrutura e forma de funcionar são semelhantes. O que ocorre que seus pressupostos epistemológicos e ideológicos são iguais ao modelo de educação escolar indígena proposto pelos missionários jesuítas, que seguiam um ideário de “amansamento” ou adaptação das culturas.

Uma nova forma de olhar para a educação escolar indígena se inicia entre as décadas de 1960 e 1970, foram fortemente alavancadas por projetos alternativos de educação escolar para os povos tradicionais. Vários encontros são realizados, juntamente com o apoio de lideranças indígenas. Isto foi inicialmente impulsionando o debate em torno da concepção de educação escolar indígena, a partir de contribuições próprias desses povos. Tal aspecto viabilizou o surgimento de concepções que apontam para o sentido de autodeterminação e futuro desses povos. Nesta fase o bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento favorável à integração e civilização, para se tornar de fundamental importância para a preservação de suas identidades (FERREIRA, 2001 CANDAU, 2010).

É neste contexto fortemente marcado pelo protagonismo indígena com propostas propriamente direcionadas à educação escolar, que surgem as primeiras discussões em torno de uma política educacional indígena emancipatória no Brasil. Importantes debates foram sendo desenvolvidos a partir de ações promovidas pelo movimento indígena durante a década de 1980. Período em que este tipo movimento social começa a organizar encontros, cada vez mais expressivos para discutir seus problemas e pensar em possíveis soluções como uma maior atenção antropológica dada à questão (BELFORT, 2016).

O movimento indígena exerceu um forte papel nas mudanças que sucederiam. Isto permitiu uma maior reivindicação junto ao governo brasileiro dos direitos ao território, saúde, educação, autonomia e participação na política nacional, questionando a forma de atuar do Estado em relação às políticas educacionais para as comunidades tradicionais adotadas até então. Assim, este momento foi decisivo pois, através dele se teve uma certa ruptura com o processo de dominação que lhes foi imposto por vários séculos, provocando mudanças significativas na política governamental em relação à educação escolar indígena.

Esta fase é caracterizada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no início do século XX, precisamente no ano de 1910, a partir do decreto 8.072, de 20 de junho de 1910, sendo revogado após inúmeras pressões. Este órgão do Governo Federal esteve responsável pelo gerenciamento sobre todas as políticas aplicadas diretamente aos povos indígenas. Todos os assuntos que diziam respeito a esses povos, inclusive a educação escolar, como também a inserção destes ao mercado de trabalho agrícola e doméstico, sendo inclusive

matérias incluídas nos currículos escolares. Com a criação do SPI, as mudanças no gerenciamento da educação escolar passaram a ter um diálogo mais próximo com essas comunidades (BELFORT, 2016).

O SPI já demonstrava preocupação quanto à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Entretanto, nenhuma providência foi tomada nesse sentido. Mesmo com o incentivo do estudo das línguas, o número reduzido de etnias não justificava a alfabetização bilíngue. Uma vez que elaborar diferentes gramáticas respeitando a multiplicidade das línguas e promover a capacitação dos profissionais para lecionar conforme a especificação de cada realidade étnica fugia das possibilidades dos órgãos governamentais à época (CANDAU, 2010; FERREIRA, 2001).

É nesta seara que Ferraro, Schäfer (2007, p. 4) destacam que, após fortes denúncias contra o SPI a respeito dos massacres sofridos por diversas comunidades indígenas, ocorreu a extinção do órgão. De acordo com os autores, é no auge das políticas assimilacionistas no Brasil, que se cria em dezembro de 1967, por força da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que passou a zelar pela garantia de direitos desses povos. Este órgão surge no cerne do extinto Ministério do Interior, a partir da união de antigos órgãos, como o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, Conselho Nacional de Pesquisa Indígena – CNPI.

Embora as práticas desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio fossem bem parecidas com as que já existiam durante a vigência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), algumas de suas propostas e atuações foram mais relevantes e significativas para estes povos, apesar da inexistência de recursos para a implementação de uma política de educação escolar indígena efetiva. Durante este período a preocupação maior que se tinha, era com o desenvolvimento interno do país. (FERREIRA, 2001)

Em seguida promove-se a criação de um novo marco legal, objetivando regulamentar a situação jurídica dos povos indígenas. O Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), no auge da ditadura militar. Este documento reproduz uma forma genérica de conceber as políticas de educação escolar indígena legitimada pelo governo brasileiro, propondo uma forma de relacionamento que enuncia sua respectiva intenção já em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das COMUNIDADES indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional (Lei 6001/1973).

O documento manifesta ambiguidade e contradição, quando o texto de lei infere que o Estado Brasileiro se propõe preservar a cultura dos Povos Indígenas e ao mesmo tempo

promover sua integração à comunhão nacional. A contradição presente no Estatuto do Índio reforçava a ideia de que a educação escolar indígena tinha um viés de imposição e que estivesse por escopo a superação do caráter transitório da identidade desses povos. Havia ainda a intenção de que os indígenas se tornassem “cidadãos civilizados”, contribuindo com o processo de sua homogeneização de suas línguas e culturas (BELFORT 2005).

Com vista a este período, Candau (2010), destaca que é no âmbito da política assimilacionista que “surtem às primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas e, pela primeira vez, outras línguas além do oficial, conviveriam no espaço escolar”. Segundo a autora, estas escolas viam o bilinguismo apenas como etapa de transição necessária, um modo de alfabetizar e “civilizar” os povos indígenas. Neste sentido, uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina foi à organização estadunidense *Summer Institute of Linguistics* – SIL.

A história das políticas de educação escolar indígena integracionista é registrada por diversas iniciativas malsucedidas promovidas pelo Estado Brasileiro em prol da integração desses povos a um modelo de sociedade convencional. Dentre as quais, podemos destacar de acordo com Barutto a parceria estabelecida entre FUNAI e SIL.

[...] codificar as línguas e, a partir daí ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de lingüistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento (BARUTTO, 2016, p. 5).

O bilinguismo se torna reconhecido pelo governo e passa a ser concebido como um instrumento facilitador do processo de integração. Segundo a autora, é notável o intento do Estado brasileiro em subsidiar o processo assimilacionista dos povos indígenas por intermédio da educação escolar indígena, cujo amparo legal se encontrava expresso no Art. 50 do Estatuto do Índio:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Lei 6001 de 1973).

O documento, como se percebe no trecho acima, expressa uma visão pouco contemplativa em relação à subjetividade desses povos, visto que trata esses povos de maneira

genérica, deixando de observar a amplitude e diversidade cultural que se manifesta em cada uma das etnias indígenas brasileiras.

Neste sentido, Candau (2010), destaca que entre as décadas de 1960 e 1980, verifica-se uma nova etapa no desenvolvimento entorno de uma educação escolar indígena na América Latina. Essa nova etapa é impulsionada pelo movimento de organizações governamentais e não governamentais voltadas para a defesa das causas indígenas que começaram a surgir no cenário internacional, caracterizada a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças indígenas, comunidade civil em parceria com algumas universidades e setores progressistas da Igreja Católica, sobretudo, os ligados a Teologia da Libertação.

Apesar de se buscar uma melhor integração das comunidades indígenas à um modelo de sociedade nacional, neste período também era reconhecido o direito desses povos de fortalecerem e manter preservada sua cultura. É a partir desse olhar que o bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizador, passando a ser considerado de fundamental importância para a resistência desses próprios grupos étnicos (CANDAU, 2010), sobre o bilinguismo é notável que:

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. (CANDAU, 2010, p. 157).

A abertura para diferentes línguas no espaço escolar, como se pode perceber na visão de Candau (2010), favoreceu o diálogo em torno do reconhecimento de diferentes culturas. É neste contexto, a partir dos anos 1970, que começaram a surgir no país experiências mais profundas em relação a educação escolar em áreas indígenas. Tais experiências foram fortemente marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de garantir a essas comunidades uma educação formal, compatível com os projetos de autodeterminação.

A partir de 1980, influenciada pelo processo de fortalecimento da redemocratização do país, o movimento indígena começa a se mobilizar em prol da defesa e garantia de seus direitos, no intuito de viabilizar a superação da política integracionista adotada pelo Estado durante tantos anos, rumo à construção de uma sociedade democrática que reconheça e respeite o direito à diferença (GRUPIONI, 2003).

Variados movimentos sociais contribuíram para que a América Latina passasse a reconhecer o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas comunidades tradicionais,

favorecendo a inserção de uma perspectiva intercultural no contexto das políticas de educação escolar em vigor. Essa nova forma de conceber a educação escolar para os povos indígenas foi pauta propriamente do movimento organizado indígena com apoio de organizações não governamentais. Isto ocorreu devido aos encontros realizados por esses movimentos, com o objetivo de discutir a formação de projetos alternativos de educação escolar indígena. Esta fase é marcada por reivindicações desses povos a respeito de uma educação escolar específica, diferenciada e de qualidade (FERREIRA, 2001).

A questão legal exerceu uma forte influência na tomada de consciência da necessidade de uma educação escolar indígena efetiva e coesa com a realidade cultural destes povos. De acordo com Grupioni (2003):

Ao ser percebido como um direito dos povos indígenas, a proposta de uma escola que lhes permitisse acesso aos conhecimentos universais por meio da valorização dos seus modos próprios de pensar, produzir e expressar conhecimentos deixa para trás uma prática de intransigência e imposição de um modelo de escola que historicamente se estruturou a partir de premissas civilizadoras e catequéticas (GRUPIONI, 303, p. 145).

A Constituição Federal de 1988 é o grande expoente desta fase e inaugura uma nova forma na relação entre os povos indígenas e a sociedade brasileira não indígena. O Estado assume a responsabilidade pela garantia de direitos básicos concernidos à essas comunidades. É nesta nova forma de conduzir a relação que a educação escolar indígena passa a fazer parte do rol de responsabilidades do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1990.

Neste sentido, em conformidade aos objetivos do presente estudo, almeja-se ampliar o panorama acerca dos avanços e conquistas assegurados pelos povos indígenas em relação às políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com ênfase nos direitos educacionais que lhes foram assegurados e seus reflexos ao serem incorporados ao conjunto da legislação e normativas que passaram a tratar da questão da educação escolar indígena no Estado Brasileiro, na qualidade de políticas públicas educacionais afirmativas.

De acordo com Azevedo (1996), para se ter uma melhor compreensão em relação ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, bem como das políticas educacionais implementadas, faz-se necessário investigar a legislação, pois esta representa um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar e nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.

Uma legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural e as práticas sociais tradicionais das populações indígenas brasileiras. Certo desta realidade, Grupioni (2006) enfatiza que as significativas mudanças que ocorreram na legislação como na política governamental em relação aos povos indígenas no Brasil, uma das áreas em que essas mudanças mais se concretizaram, foram na área de política de educação escolar indígena. Essas mudanças na legislação são bastante recentes, partindo dos pressupostos presentes na Constituição Federal de 1998 se deu pela necessidade da garantia de direito essenciais a esses povos.

De acordo com Guimarães (2006),

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

A discussão em torno da construção de uma política educacional compassiva aos povos indígenas no Brasil, se deu a partir da promulgação da Constituição Federal em 5º de outubro de 1988 e representa um marco na garantia de direitos essenciais aos povos em questão. Este documento dedicou às questões indígenas um capítulo específico, normatizando o direito desses povos a uma educação escolar que valorizasse sua diversidade sociocultural. Foi através desse documento que esses povos tiveram, pela primeira vez, assegurado o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

O artigo 210 da Constituição Federal 1988 prevê o direito dessas populações não somente o uso de suas línguas maternas e da valorização e respeito aos seus valores socioculturais, mas também a valorização de seus processos próprios de ensino-aprendizagem, fortalecendo a compreensão de uma educação como um direito fundamental e de caráter social.

O reconhecimento dos povos indígenas, a valorização de suas línguas, cultura e conhecimentos, tornou-se base para o conhecimento dos valores de outras culturas como legítimas e necessárias de serem respeitadas como componente integrante da nação. Dessa forma, a educação escolar indígena passa a desempenhar um papel importante no processo de autodeterminação desses povos. Os direitos à diversidade cultural e linguística passam a guiar a implementação de todos os direitos assegurados a esses povos no Brasil, direcionando novos

marcos legais que definem os direitos à uma educação escolar indígena e respectivas as políticas educacionais a serem adotadas pelo Estado brasileiro atualmente.

Fica evidente que a dimensão jurídica muito acrescentou à luta das comunidades indígenas. Como se pode ver, os dispositivos legais apresentados abriram a possibilidade para que a escola indígena se constituísse com instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixasse de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente (GRUPIONI, 2001).

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A formação de professores em qualquer modalidade de ensino tem sido tema de inúmeros debates no contexto político, e também, recebendo nas últimas três décadas um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas da área da Educação. A temática da formação de professores, de acordo com Garcia (1999, p. 26) compreende “uma área do conhecimento e investigação [...] que se centra nos estudos dos processos, através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.” Fica evidente que essa modalidade de formação de professores se constitui em um campo de pesquisa que deve considerar elementos diversos para além de um mero treinamento. Compreendemos então que a formação de professores deve considerar a sociedade, suas escolas e os princípios que as orientam.

De acordo com D’Angellis (2012), a formação de professores indígenas parte da premissa geral da compreensão da necessidade de desenvolver habilidades profissionais pertinentes à prática docente. entretanto há que se considerar que a atuação do professor indígena se dará em um ambiente diverso, portanto, exige que este tipo de processo formativo/educativo que considere as especificidades relacionadas às culturas as quais estão inseridas. No caso do professor indígena, compreende-se que este esteja profundamente ambientado com a sua cultura, de modo a vivenciar a especificidade de conhecimentos da própria cultura.

A formação do professor indígena, inicial e continuada deve, antes de tudo, perpassar por objetivos que estejam relacionados a compreensão da realidade educacional em que este sujeito está inserido, conhecendo e respeitando a cultura, mitos, suas crenças e instigações, bem como os costumes e hábitos presentes no seu cotidiano. Nesse sentido, podemos destacar a importância de se ter educadores preparados e qualificados para atender tal realidade, que conheçam e que saibam compartilhar e explorar esses conhecimentos que cada indivíduo traz. São formas educacionais que não devem ser esquecidas, mas sim adequadas para atender a realidade de cada povo (GRUPIONI, 2003).

É nesta formação que se exige do professor indígena um exercício efetivo de sua atuação profissional e que esteja em diálogo com as realidades em que estão envolvidos, conhecendo de perto os conflitos entre culturas, sociedades e de identidades. Más isso exige, desses profissionais, conhecimentos para além da sua formação profissional. Demanda uma formação que vá para além do ensino de conteúdo, pois a sua atuação na escola indígena implica conhecer sua essência e garantir para esses povos possibilidades na construção e reconstrução deste espaço como projeto societário (GUIMARÃES, 2006).

Os professores indígenas, de acordo com as teorizações de Guimarães (2006), necessitam de uma formação com olhar atento e reflexivo para realidade a sua volta, para as ciências e saberes tradicionais dos povos assistidos neste processo, de modo a assumirem uma postura crítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico. Em contrapartida, é importante também que esses professores tenham domínio de outros conhecimentos existentes em nossa sociedade, de modo a fazer um diálogo de equidade entre saberes e culturas.

De acordo com Grupioni (2003), os processos que envolvem a formação de professores indígenas e não indígenas que atuam neste campo, almejam possibilitar que esses professores desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

A discussão em torno da construção de uma política de formação de professores indígenas enquanto política pública, é bem recente e depende de mecanismos legais para que se efetive. Essa política vem em resposta a uma demanda das comunidades indígenas, fortalecendo uma determinação que surgiu no contexto educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, como se pôde ver nos capítulos que antecederam o presente.

A temática de formação de professores para atuação específica na escolarização indígena possui por si só uma forte conectividade com os marcos legais vivenciados no Brasil por meio da Constituição de 1988. Os aspectos alterados pelos princípios constitucionais, ocasionados a partir da promulgação da Constituição Federal, desencadeiam uma série de instrumentos normativos que direcionam as políticas de educação escolar indígena. Atemos nosso olhar sobre a formação de professores indígenas, que na Constituição Federal não é mencionada, mas, ao garantir aos povos indígenas o direito aos processos próprios de ensino-aprendizagem, o texto de lei abre prerrogativas para essa especificidade de formação docente.

Por meio do decreto presidencial de Nº 26/91, de 04 de fevereiro de 1991, foi estabelecido que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) transferisse a responsabilidade sobre a educação escolar indígena para o Ministério da Educação (MEC). Este Órgão ministerial ficou responsável pela proposição de um novo olhar em relação á construção de uma política de educação escolar indígena. Este decreto prevê ainda que as ações de desenvolvimento das escolas indígenas já existentes, bem como sua regularização, desenvolvimento da busca de constantes melhorias, serão feitos pelos Sistemas Estaduais de Educação, e em casos específicos pelos municípios, em colaboração com seus respectivos Estados.

Essa transferência de responsabilidade possibilitou que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país e que a formação bilingue de seus monitores

fosse reconhecida enquanto professores, profissionais da educação com contribuições significativas para emancipação política e social dessas comunidades tradicionais, colaborando, assim, para que as questões que envolvessem a educação escolar indígena fossem tratadas enquanto política pública educacionais de responsabilidade do Estado. É um ciclo que existe durante séculos, marcado pela transferência de responsabilidades no que diz respeito ao direito dessas comunidades tradicionais a uma educação escolar que respeite e valorize suas diversidades socioculturais (GRUPIONI, 2003).

O envolvimento com outras esferas do poder público, desde agentes governamentais, que possibilitou novos canais de interlocução entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Mesmo que ainda seja possível perceber a resistências dessas mesmas esferas de poder público em absorver as demandas das escolas indígenas a partir do seu público específico, respeitando o direito desses povos a uma educação escolar que valorize sua diversidade étnica cultural (BELFORT, 2016).

Por reconhecemos a relevância da dimensão política no campo educacional, optamos por dar mais ênfase às estas questões, visto que os PEEs instam como mecanismos propriamente emanados desta esfera. Nesta seção tomamos como referência alguns documentos legais que versam sobre a educação escolar indígena no Brasil, com recomendações próprias sobre a formação de professores indígenas e que definem as diretrizes próprias para esta formação e à sua valorização profissional.

A primeira menção sobre a formação de professores indígenas, como bem lembra Saviani (2005), vem com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reafirma o princípio da Constituição Federal de 1998 no que concerne à valorização dos processos próprios de ensino aprendizagem, definindo como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional, ricamente fortalecida pela existência do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No segundo capítulo, especialmente direcionado a educação básica, o texto da lei faz menções e recomendações em vários momentos para a educação escolar indígena e a formação de seus professores. O documento determina no artigo 78 que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue no sentido de cooperar para a reafirmação e fortalecimento das identidades étnicas brasileiras, preservando suas memórias históricas, valorizando suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos da sociedade envolvente.

O artigo 78 desta lei determina também que o Sistema de Ensino da União, em colaboração com as agências Federais de estímulo à cultura e de assistência aos povos

indígenas, a criação de programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar indígena bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

De acordo com o documento, os programas de provimento da educação escolar indígenas devem ser planejados com a participação em audiência pública com as comunidades envolvidas, especialmente os povos indígenas. É nesta direção que se reafirma a responsabilidade dos gestores públicos a garantia de educação escolar indígena e a importância de fundamentar as decisões no diálogo com essas comunidades, garantindo com isso resultados satisfatórios, que considerem as diferenças culturais e os projetos societários dos povos indígenas, com o objetivo de promover a participação social desses povos na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas de educação escolar indígena, junto ao Ministério da Educação, voltadas para a garantia dos direitos indígenas à educação escolar pública bilíngue, intercultural e de qualidade.

Neste sentido a educação escolar indígena consiste em uma educação escolar intercultural e bilíngue para que haja reafirmação das identidades étnicas dessas comunidades tradicionais, que procura valorizar suas memórias, suas línguas e conhecimentos, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos da sociedade envolvente.

No artigo 78, parágrafos 1º e 2º da LDBEN, vê-se que é estabelecida garantia da recuperação dos bens culturais da memória histórica dos povos indígenas e a valorização da sua língua e de sua cultura. Ainda garante a eles o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade indígena e da sociedade não indígena, como um foco na construção de uma sociedade plural e ao mesmo tempo fundamentada na equidade a partir da diferença. Assim, fica à vista uma perspectiva que reconhece as diferenças, mas sem desigualdades perante a lei.

Já no artigo 79 parágrafo 1º e 2º da referida lei, o documento estabelece que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação escolar indígena intercultural, desenvolvido por programas de ensino e pesquisa, tendo orientação e planejamento realizado pelas comunidades indígenas, além do desenvolvimento de currículos e programas específicos, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e linguísticas dessas comunidades de maneira específica. O mesmo mecanismo legal aponta que é imperativo e necessário determinar que sejam criados programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas. Essa é a primeira referência legal à necessidade de se formar pessoal qualificado para atuar junto a educação escolar indígena.

Ao estabelecer reflexões nesta direção, fica observável que cabe à União apoiar tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação

intercultural às comunidades indígenas. O documento determina que sejam criados programas integrados de ensino e pesquisa. Para tanto, esses programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas e incluídos nos Planos Nacionais de Educação, visando manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas (art. 79). Não priorizando esses programas somente aos remanescentes de comunidades indígenas, como constava em projetos anteriores a esta lei, mas também outros grupos eram previstos como possíveis componentes da comunidade escolar de modo amplo. É válido ressaltar que tanto a Portaria Interministerial nº 559/1991 quanto a LDBEN não utilizam da categoria professor indígena, enquanto elemento parte do coletivo escolar indígena.

A legislação educacional a partir da LDBN preconiza a interlocução entre povos indígena e gestores públicos, diretamente ligados a educação escolar. O Parecer de nº 14/99, também produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14 de setembro de 1999. O parecer apresenta uma parte teórica sobre a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento das escolas indígenas e propõe ações concretas em prol da consolidação da educação escolar indígena. Merecem destaque, no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria *escola indígena*, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação de seus professores, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontraram normatização na Resolução nº 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

O documento apresenta importantes reflexões e traz uma justificativa relevante sobre a formação de professores indígenas remanescentes de suas respectivas etnias, na complementação da escolarização, na promoção da titulação desses professores, bem como na elaboração de programas diferenciados de formação. O parecer apresenta a justificativa de que o professor indígena deve ser um “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

A formação de professores indígenas recebeu tratamento especial, também, na resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, publicado em 17 de novembro de 1999, este documento fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Com estas importantes definições foram discutidas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito aos povos indígenas à uma educação

diferenciada e de qualidade. Colocaremos em destaque as definições apresentadas neste contexto.

A primeira definição diz respeito à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. Diante disso resulta a necessidade da regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola indígena.

Outra importante definição é sobre a garantia de uma formação específica para os professores e professoras indígenas, podendo ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. De acordo com esta resolução, os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para professores indígenas, bem como a regularização da situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena e a realização de concursos públicos diferenciado para o ingresso nessa carreira.

A resolução chama atenção para o fato de que a formação dos professores indígenas se torne o ponto de fundamental importância na discussão em torno da garantia dos direitos desses povos a uma atuação efetiva no que se refere a sua participação no Sistema Educacional Brasileiro. Fica acordado nesta resolução que os cursos de formação de professores indígenas deverão dar ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, que possibilitem aos professores indígenas discutir e construir seus currículos e programas escolares, produzir materiais didáticos pedagógicos próprios, conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa que valorizem os conhecimentos tradicionais de tais comunidades.

O documento destaca que é com esses objetivos que os programas de formação de professores indígenas deverão ser promovidos pelos Sistemas de Ensino Estaduais, a quem caberá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, contando com apoio técnico e financeiro da União, que também deverá orientar acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada.

O documento, ainda afirma que cabe aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer critérios específicos para a criação e regularização dos programas e cursos de formação de professores indígenas, responsabilizando as Secretarias Estaduais de Educação pela continuidade no processo formativo dos professores e professoras indígenas. A resolução situa que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores

indígenas oriundos da respectiva etnia. Neste sentido a resolução vem considerando que a formação desses profissionais, deveria ser específica e realizar-se em serviço, quando for o caso, concomitantemente com a própria escolarização.

A resolução orienta também sobre o currículo da escola indígena e sua flexibilização, entre outras questões ligadas à diferença dos povos indígenas, reafirmando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Outra menção a formação de professores indígenas veio por meio do texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento traça diretrizes, organizadas em metas e estratégias que objetivam melhorar a qualidade da educação brasileira em suas mais diversas modalidades de ensino. Este documento surge com força de lei e cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, designando caminhos para concretização de objetivos educacionais comuns a todos, cooperando junto ao processo de elaboração e/ou adequação de seus Planos Estaduais de Educação. Esse processo de colaboração permite que Estados e municípios deem definições e características próprias aos seus planos, desde que estejam em dialogando com as diretrizes do PNE.

O PNE (2001) apresenta um capítulo específico sobre a educação escolar indígena, amparada pela proposta de um modelo de educação intercultural e bilíngue. O documento reafirma a importância de necessários investimentos na criação de uma política de formação para os profissionais da educação. Com efeito, nas diretrizes da modalidade de ensino da educação escolar indígena, esta lei estabeleceu a prioridade com relação a formação de professores indígenas ao afirmar que a formação inicial e continuada desses professores, deveria ocorrer em serviço, concomitantemente à sua escolarização.

O PNE (2001) assume como uma das metas a serem atingidas na esfera de atuação desses profissionais da educação, o reconhecimento público da profissionalização do magistério indígena, enfatizando a importância de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior.

Em 2002 foi publicado os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, o documento se configura como um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a habilitação deste profissional da educação mediante o magistério intercultural. O documento tem por objetivo orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento de programas de formação de professores

que estivessem em diálogo com as demandas das comunidades indígenas e de acordo com a legislação em vigor.

Nele encontramos descritos aspectos legais, institucionais e administrativos para a implantação de cursos de formação de professores indígenas. O documento faz uma caracterização geral de quem são e quais são os perfis dos professores indígenas em atuação, mesmo que sem formação em nível superior. De acordo com os referenciais para formação de professores indígenas as professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos etc. (BRASIL, 2002).

O documento apresenta também características gerais de um currículo para formação de professores indígenas; avaliação em programas de formação; questões referentes ao material didático e à necessidade de implementação de materiais específicos através do desenvolvimento de pesquisas; questões referentes a aspectos de administração de parcerias, apoio institucionais diversificados para suporte do curso, recursos financeiros e articulação entre Conselhos Estaduais de Educação. Apresenta também, valiosas contribuições e experiências de formação de professores indígenas em universidades, tendo como objetivo servir de subsídio aos Sistemas Estaduais de Ensino. O material subsidia e fornece caminhos para as instituições que pretendem, juntamente com as comunidades indígenas, oferecer oportunidades de formação em nível superior a estudantes indígenas que em muitos casos, já atuavam como professores em suas aldeias, mas sentiam a necessidade de ter formação em nível superior.

“[...] a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilingue, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar” (BRASIL, 2002, p. 10).

O Referencial para formação de professores indígenas destaca que devido a grande diversidade dos grupos indígenas, se exige uma especificidade para cada uma das comunidades envolvidas, ou seja, a proposta formativa para cada uma dessas comunidades não pode ser a mesma. Neste sentido, o documento orienta que é por meio da discussão com as comunidades envolvidas sobre seu Projeto Político Pedagógico, que dará partida ao planejamento do programa de formação de professores indígenas a ser desenvolvido (BRASIL, 2002).

Para Padilha (2003), é importante lutar para que se tenha este projeto, pois, através dele, será possível alcançar mudanças significativas no quesito autonomia e mudança de paradigma em relação ao resgate cultural dessas comunidades, pois o projeto político-pedagógico é *práxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.

De acordo com Grupioni e Monte (2002), no âmbito das políticas de formação de professores indígenas, expressas nos referenciais para a formação de professores indígenas é pertinente destacar dois aspectos relevantes em relação à formação do professor indígena. O primeiro aspecto está relacionado à necessidade de se ter uma formação permanente, que possibilite aos profissionais da educação escolar indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau. O segundo aspecto diz respeito ao que se destaca em relação à importância da criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação escolar indígena, incentivando sempre a participação do professor indígena no processo educacional.

É nessa perspectiva que a formação de professores indígenas se apresenta como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas Instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante dessa complexidade, o documento destaca que se tem buscado soluções diferentes em várias localidades do país, não havendo, um único modelo a ser adotado, dado a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vivida por esses professores indígenas e por suas comunidades (BELFORT, 2016).

De acordo com os referenciais para a formação de professores indígenas, para que haja uma participação efetiva do professor indígena no processo educacional, implica que este profissional passe por profundas reflexões em relação a sua atuação profissional e político social nas escolas indígenas. Por meio de um processo crítico e reflexivo estreitamente relacionado à leitura de mundo que este profissional deverá ter em relação às diferentes culturas no mundo à sua volta, conforme expresso nos referenciais (BRASIL, 2002).

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas estabelecem que os professores indígenas, devem:

Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política; estar sensível às expectativas e às demandas da

comunidade relativas à educação escolar de seus membros; Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; [...]. Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente; relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro; praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática (BRASIL, 2002, p. 23-24).

O perfil de profissional desejado apresenta o professor indígena como um referencial, alguém que seja capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos princípios e objetivos da educação escolar indígena intercultural e que alcance as metas desejadas por toda esta comunidade, levando em alta consideração a necessidade de valorização da identidade cultural e social dela. As questões apontadas nesse documento são bastante complexas e indicativas de ações que interferem diretamente nos saberes que integram a formação do professor indígena. Como, por exemplo, o de conhecedor e perpetuador de conhecimentos tradicionais de sua própria comunidade, não limitando-se somente a estes.

O Ministério da Educação publicou em abril de 2007 um caderno especialmente dedicado a educação escolar indígena. Os Cadernos Secad foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação durante o governo Lula. O documento busca garantir a efetivação do direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural e de qualidade por meio da formação inicial e continuada de seus professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas. No âmbito das políticas de formação de professores indígenas apresentada nos cadernos Secad é desenvolvido pela Secad/MEC o projeto de formação de professores indígenas por meio do magistério intercultural. O documento busca contribuir para os projetos societários e identitários dos povos indígenas apoiando programas específicos de formação inicial e continuada para professores indígenas por meio do magistério intercultural. (MEC/SECAD, 2007).

De acordo com o documento, o magistério intercultural deve ocorrer em programas especiais que ensejem experiências pedagógicas e curriculares inovadoras. É necessário assegurar a esses professores uma formação que dê conta dos objetivos educacionais das comunidades indígenas e da sua apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes, tendo em vista a relação cidadã com a sociedade envolvente e o exercício da autodeterminação na condução de seus destinos.

No âmbito das políticas de formação de professores indígenas expressas nos cadernos Secad, a formação continuada se apresenta enquanto alternativa/possibilidade para assegurar a formação desses profissionais da educação, não apenas para a construção de conhecimentos e reflexões sobre a realidade da língua materna praticada nas comunidades indígenas, bem como, para a construção de estratégias no âmbito das escolhas que venham a favorecer a própria língua. De acordo com o documento os cursos de formação de professores indígenas têm se constituído como espaços de profunda reflexão e mobilização pelas demandas das comunidades indígenas. (MEC/SECAD, 2007).

Com este documento o MEC idealizou um perfil profissional a ser buscado na formação do professor indígena, como se pode notar:

O Perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões– sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: I) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; II) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; III) na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; IV) na reflexão contínua do papel da escola no contexto Inter étnico vivido por sua comunidade; V) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.43).

Os cursos de formação de professores indígenas devem buscar a valorização das pesquisas produzidas pelos professores em formação e os espaços de reflexão sobre o uso linguístico recorrentes dessas comunidades, sejam elas bilíngues ou multilíngues, sejam nas variedades étnicas da língua portuguesa usada como primeira língua (MEC/SECAD, 2007).

A complexidade das relações entre os membros da comunidade, a diversidade linguística e cultural são alguns dos fatores com os quais o professor indígena tem que conviver. De acordo com o documento, ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente. (MEC/SECAD, 2007).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação promulgou a resolução CNE/CEB nº 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e orienta a sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Esta Resolução incorporou a nova reorganização proposta pelo Decreto 6.861/09, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, bem como os princípios estabelecidos na Convenção 169 e algumas deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena, realizada em novembro de 2009. (CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA, 2017).

O artigo 2º desta resolução, no inciso VII, incentiva os sistemas de ensino a fortalecer e apoiar processos de formação de professores indígenas que incluam a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e/ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias aos bem viver dos povos indígenas. Chamando atenção para a valorização dos conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2012).

A resolução apresenta a nova proposta de reorganização da educação escolar indígena em Território Etnoeducacionais, especifica os vários níveis e modalidades de ensino que podem ser implementados na educação escolar indígena, sempre respeitando os princípios já assegurados, igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo, interculturalidade e autonomia dessas comunidades em definir seus projetos pedagógicos.

O artigo 19, parágrafo 2º reafirma que compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas e pedagógicas da educação escolar indígena, buscando criar estratégias para promover a interação entre os diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo educacional. O documento chama atenção para a importância do domínio que o professor indígena deve ter em reação aos conhecimentos universais, historicamente produzidos pelo homem, a quem todos os sujeitos, indígenas ou não indígenas, devem ter acesso.

De acordo com o documento, o que se espera do professor indígena é que ele tenha uma atuação efetiva na escola e para a comunidade, sendo capaz de responder aos desafios trazidos pelo contato com as sociedades envolvidas, sendo um interlocutor ativo nessa relação. Para o exercício efetivo da profissão, o professor indígena precisa que sua formação contemple outras áreas do conhecimento não indígenas, como também, um profundo conhecimento pelos saberes tradicionais de seu povo.

O professor indígena carrega sobre si o desafio de buscar estratégias para o efetivo funcionamento de sua escola, o que exige a tarefa de conhecê-la e ser capaz de refletir sobre ela e o que ela representa enquanto espaço transformador formativo, resignificando a sempre. É nessa perspectiva, que se faz necessária a discussão sobre que modelo de escola deve estar presente nos cursos de formação de professores indígenas (CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA, 2017).

A importância do professor indígena na escola se destaca pela atribuição que esse sujeito tem de realizar a interlocução pela construção de um diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, como também na manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização de seu povo. É nesta perspectiva que o documento se propõe em pensar um currículo diferenciado para essa formação, um currículo que contemple questões essenciais atribuídas pelas comunidades indígenas para integrar a formação de seus professores.

Destaca-se também o Parecer CNE 06/2014 publicado em 31 de 2014. Esse documento apresenta propostas para a formulação e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Dentre outras coisas, a discussão linguística com vista ao fortalecimento de suas línguas e a produção do material didático específico e diferenciado.

No que concerne à formação de professores indígenas, o documento reconhece que durante muitos anos essa formação esteve fora do âmbito das políticas públicas educacionais adotadas pelos Governos Brasileiros e que somente a partir da década de 1990, com a nova forma de conceber os princípios da educação escolar indígena e suas políticas educacionais, essa modalidade de formação profissional passou a ser reconhecida e assumida como responsabilidade dos Estados Brasileiros, por meio das secretarias Estaduais de educação. O documento exige das instituições formadoras uma postura dialógica, crítica e intercultural do ponto de vista da concepção e oferta desta formação específica, o que torna o trabalho formativo desse profissional desafiador (BRASIL, 2014).

Estes desafios são perceptíveis pela forma como as experiências formativas são realizadas pelas instituições formadoras e se traduz em diferentes resultados institucionais, acarretando, por exemplo, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e espaços de realização dos cursos de formação, bem como formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena. Essa possibilidade de reinventar os cursos de formação de professores indígenas enquanto forma de organização, estrutura curricular e gestão do processo de formação foram importantes conquistas. (BRASIL, 2014).

Em 07 de janeiro de 2015 foi aprovada a resolução CNE/CP 01 que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

“Esta resolução tem por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015).

O documento reafirma o caráter participativo e a necessidade de se desenvolver algumas especificidades expressas no Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002). As diretrizes afirmam que os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando a participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (BRASIL, 2015).

Em seu Art. 1º – parágrafo único, a resolução regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada para professores e professoras indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. A resolução traz consigo alguns desafios a serem superados, dentre eles, são pertinentes destacar:

O diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas; A compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de ver e explicar o mundo; aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade; Financiamento adequado aos programas de formação de professores indígenas, como forma de garantia de atenção à sua contextura sociocultural; Realização da formação dos formadores; articulação do “ser professor em formação” e do “ser professor na escola da comunidade” isto é, formar-se no processo de uma escola em construção, como é o caso das escolas indígenas de nível médio; o estabelecimento de uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo; e, por fim, efetivação da gestão colegiada, participativa e comunitária, garantindo a participação indígena (BRASIL, 2015, p. 13).

No artigo 2º constituem-se os princípios da formação de professores indígenas, que são: O respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência socio comunitária; Promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; Articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola.

A referida Resolução também orienta, no artigo 4º, que a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros

cursos destinados ao magistério indígena de nível médio, nas modalidades, normal ou técnica (BRASIL, 2015).

De acordo com documento a formação de professores indígenas deve dar-se em nível superior e, excepcionalmente, em nível médio, em cursos específicos. Salienta que esses cursos devem formar para atuar na educação escolar indígena com vista ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico (BRASIL, 2015). A pesquisa assumida como princípio pedagógico deve permear todo o processo formativo desse profissional, de modo a ampliar os conhecimentos e saberes indígenas no aprofundamento do estudo de suas línguas, sua cultura, sua história, assim como nos conhecimentos não indígenas, a fim de promover uma formação intercultural.

Em 25 de junho de 2014 é sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o documento determina metas e estratégias para a educação brasileira para os próximos dez anos. O texto de lei apresenta o quantitativo de vinte metas que objetivam melhorar a qualidade da educação Brasileira. Para alcançá-las são estabelecidas estratégias, que apresentam as especificidades que se coadunam com o propósito da meta, bem como deixa mais evidente as ações que deverão ser realizadas para alcançar o objetivo maior.

De acordo com o PNE (2014-2024) A valorização profissional e a formação docente são temas das Metas 15, 16, 17 e 18, contudo esses temas podem ser identificados em outras metas, direta ou indiretamente. De acordo com os objetivos desta pesquisa e com base no recorte feito sobre a dimensão da formação de professores indígenas, ressaltamos a meta 15 que trata em especial da formação dos profissionais da educação básica.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta de número 15 apresenta apenas uma única estratégia sobre a formação de professores indígenas. A estratégia de número 15.5 do PNE (2014-2024), diz que irá implementar programas específicos para formação inicial de profissionais da educação para as escolas em comunidades indígenas e outros segmentos educacionais. De acordo com a estratégia a formação de professores indígenas deverá acontecer mediante programas específicos de formação inicial, de acordo com o segmento. A seguir analisaremos as

repercussões, nos Planos Estaduais de Educação, dessa indicação sobre a formação de professores indígenas.

4. ANÁLISE DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

O presente capítulo está inserido nas discussões a respeito das políticas públicas educacionais voltadas para a dimensão da formação de professores indígenas a nível da educação básica no Brasil. Em conformidade com os objetivos propostos nesta pesquisa, que consiste em analisar as metas e estratégias presentes nos Planos Estaduais de Educação (PEE's) voltadas para a dimensão da formação docente indígena, no primeiro momento selecionamos a meta que trata da formação docente indígena, neste caso a mesma meta analisada na seção anterior aplicada á análise do PNE (2014-2024).

Ressaltamos que os 27 PEE's (2015-2025), de todas as 27 unidades federativas, foram relacionados e analisados a partir das informações que cada um desses documentos apresenta sobre a formação de professores para atuar junto a educação escolar indígena. Inicialmente o processo de pesquisa junto aos PEE's consistiu em localizar as informações proposta pela meta 15 do PNE (2014-2024) sobre a dimensão da formação de professores indígenas, sendo necessário ressaltar que todos os PEE's manifestam a existência do conteúdo proposto pelo PNE na meta 15 referente à política de formação de professores, mesmo alterando de modo próprio sua localização no documento. Porém, nem todos tratam diretamente da formação de professores indígenas.

As informações encontradas nos PEE's foram organizadas em duas categorias distintas: a categoria I – é composta pelos Estados que tratam da formação inicial e continuada de professores indígenas, sendo por meio de programa de formação inicial específico em magistério intercultural indígena ou licenciatura indígena intercultural específica. A categoria II – dispõe dos Estados que não manifestam nenhuma meta ou estratégia relacionada á formação de professores indígenas.

As categorias apresentadas foram organizadas a partir das informações encontradas e sistematizadas, tendo em vista os objetos da análise. Após o processo de análise feito em cada um dos documentos, as informações das estratégias de cada um dos PEE's foram sistematizadas em três quadros, correspondentes às categorias relacionadas neste estudo.

4.1 Estados que propõem uma formação inicial e continuada de professores indígenas por meio de programa de formação inicial específico em magistério intercultural indígena/licenciatura indígena intercultural específica, presencial e/ ou à distância.

Nesta primeira categoria, daqueles estados que vão abordar sobre a formação docente indígena, relacionamos 22 unidades federativas, as quais apresentamos aqui em dois grupos distintos: o primeiro grupo é composto por nove estados que orientam em seus PEE's que a formação de professores indígenas deve ser realizada por meio de programa de formação inicial e continuada em magistério indígena específico. De acordo com esses Estados e as informações presentes em seus documentos, essa formação deve ser em licenciaturas que atendam as especificidades socioculturais das comunidades indígenas, portanto uma licenciatura indígena intercultural - bilingue. Com essas orientações temos os seguintes Estados: Roraima, Alagoas, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Paraná, Rio grande do sul.

O segundo grupo é formado por treze estados que propõem a formação inicial de professores indígenas por meio de programa específico de magistério indígena. Verifica-se que neste segundo grupo os PEE não fazem qualquer menção à formação continuada e não apresentam qualquer detalhamento referente à proposta curricular ou ao calendário diferenciado, como veremos mais adiante. De acordo com as informações contidas nestes PEE's, os estados que compõem o primeiro grupo concebem que a formação de professores indígenas deve se dar por meio de uma formação inicial e continuada específica. A seguir é possível observar junto ao quadro I o que cada um desses estados manifesta em suas estratégias, recomendações próprias à formação de professores indígenas.

Quadro: I - Estados que propõem a formação **inicial e continuada** de professores indígenas por meio de programa específico em magistério intercultural indígena/licenciatura específica, presencial e/ou a distância.

ESTADOS	ESTRATÉGIAS
Roraima	<p>11.3 Garantir aos professores da Educação Básica o acesso e a permanência em curso de formação inicial e continuada, em correspondência a área de atuação e especificidades e suas modalidades da Educação Especial, Indígena, EJA, bem como a atenção as necessidades do campo e áreas ribeirinhas;</p> <p>11.6 Assegurar a partir da vigência desse plano, cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas, com projeto pedagógico diferenciado, estabelecendo parcerias com o ministério da Educação Instituições de Ensino superior, de modo a atender as especificidades</p>

	<p>dos grupos étnicos em Roraima;</p> <p>11.23 Mapear, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano o perfil dos profissionais da educação em exercício na educação básica e suas modalidades do sistema público de ensino principalmente dos professores das áreas indígenas do campo e ribeirinhas para definir, em regime de colaboração cooperação técnica e parcerias com os municípios e instituições do ensino superior públicas para executar o plano de formação inicial e continuada;</p> <p>11.22 Garantir aos professores da Educação básica o acesso e a permanência em curso de formação inicial e continuada, em correspondência a área de atuação e especificidades suas modalidades, diversidades culturais em garantia aos direitos dos povos indígenas e do campo, áreas ribeirinhas EJA, e pessoas com deficiência;</p> <p>11.29 Garantir aos professores indígenas, sem formação em nível médio específico, a inclusão em cursos profissionalizantes de magistério indígenas e curso superior assegurando as condições de permanência e conclusão do curso.</p>
Alagoas	<p>15.3 Garantir e articular com as IES públicas a oferta de curso de formação continuada, presencial ou a distância, com calendários diferenciados, que atendam às demandas para a alfabetização, educação especial, gestão escolar. Coordenação pedagógica. Educação de jovens e adultos. Educação infantil. Educação escolar indígena. Educação do campo. Educação escolar quilombola. Educação ambiental. Educação em direitos humanos, educação e TICs, educação para diversidade. Inclusive nas seguintes áreas de ensino: Línguas e linguagens (idiomas. Libras. Braile, artes e cultura), ciências da natureza e da matemática e ciências humanas e sociais a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;</p> <p>15.6 Diagnosticar demandas e implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial. A partir do primeiro ano do PEE.</p>
Bahia	<p>15.1 Planejar a disponibilização de vagas em programas contínuos de aperfeiçoamento da docência para docentes do nível da Educação Básica, em quaisquer das modalidades, com o fito de aprofundar a compreensão sobre a aceitação das diferenças, da marca cultural e da sempre possível convivência democrática entre os grupos humanos distintos entre si, com atenção especial para a educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação especial, educação prisional e atendimento socioeducativo;</p> <p>15.10 Fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, da educação de jovens e adultos, inclusive para privados de liberdade, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos.</p>

Maranhão	<p>16.15 Implantar salas de recursos multifuncionais e assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p> <p>16.15 Elaboração de um plano de formação em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena para professores que atuam na educação indígena.</p>
Pernambuco	<p>15.3 Implementar programas específicos de formação de professores das populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas e demais grupos historicamente excluídos, em parceria com os programas nacionais;</p> <p>15.13 Diagnosticar demanda de formação inicial e continuada para os professores que lecionam na educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, da educação dos povos da floresta, dos povos das águas e educação das relações étnico-raciais, visando à construção de um projeto de educação que considere as suas especificidades;</p> <p>15.9 Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, considerando as necessidades do desenvolvimento do estado, a inovação tecnológica, a melhoria da qualidade da educação básica e respeitando as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena também na formação inicial.</p>
Rio Grande do Norte	<p>15.1 Ampliar e garantir as políticas e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas diversas áreas do ensino formal, inclusive, também, na educação do campo e especial, meio ambiente, comunidades indígenas e quilombolas, cujas ações devem ocorrer em parcerias com as instituições públicas e privadas de Educação Superior e básica e órgãos não governamentais, a partir do segundo ano de vigência desse Plano;</p> <p>15.10 Garantir, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até 2020 100% (cem por cento) dos professores de Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, Libras, EJA, indígena, campo e quilombola tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento;</p> <p>15.12 Diagnosticar demandas de formação inicial e continuada de professores que lecionam nas escolas do campo, indígena e quilombola, visando à construção de um projeto de educação que considere as especificidades do campo, a partir do 2º ano de vigência deste PEE.</p>
Paraná	<p>15.13 Ofertar, por meio de iniciativa interinstitucional, formação inicial mediante cursos de Licenciatura Intercultural, atendendo a demanda de formação de docentes indígenas.</p>
Rio Grande	<p>15.9 Programar, sob responsabilidade da Seduc e Undime, a partir do</p>

do Sul	<p>1º (primeiro) ano de vigência do PEE, projetos específicos de formação continuada, para Curso Normal/Magistério e licenciaturas inovadoras, para os profissionais da educação que atuam com as populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas, populações itinerantes e populações privadas de liberdade, garantindo nos currículos de formação inicial e continuada o desenvolvimento de temáticas específicas relacionadas às diversidades, aos direitos humanos e a aplicação das Leis Federais n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, adequando a abertura de vagas para os profissionais de educação de acordo com as realidades e necessidades locais;</p> <p>15.15 Efetivar a formação inicial de professores alfabetizadores indígenas em Curso Normal Kaingang e Curso Normal Guarani;</p> <p>15.16 Assegurar a formação inicial superior em serviço para habilitar professores indígenas, prioritariamente em cursos específicos; para viabilizar essa formação, é necessário adequar os calendários escolares das licenciaturas e das escolas indígenas e estruturar os cursos em alternância regular de períodos de estudos;</p> <p>15.18 Implementar programas específicos para formação de professores das populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, respeitando as peculiaridades regionais, buscando inclusive a Plataforma Freire.</p>
Mato Grosso	<p>5.2 - Garantir aos profissionais da educação formação inicial e continuada com ênfase na educação especial, educação quilombola, educação indígena, do campo, educação para o trabalho e respeito às diversidades em parceria com os CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) e instituições superiores públicas;</p> <p>5.15 - Oferecer cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes pública e privada que atuam nas disciplinas referidas nas Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos Planos Estaduais de Educação.

De acordo com o quadro I e as informações nele sistematizadas, os nove estados que compõe a primeira categoria manifesta em seus PEE's a compreensão de que a formação de professores indígenas pressupõe uma especificidade, demandando uma proposta curricular e um calendário diferenciado.

Localizado na região norte do país, o estado de Roraima manifesta em seu PEE uma proposta bastante abrangente para a formação inicial e continuada aos professores indígenas. O estado dispõe, na meta de número **11**, recomendações próprias à formação de professores indígenas e a valorização dos profissionais da educação Escolar indígena. No que concerne a formação de professores indígenas, o documento propõe na estratégia **11.3** garantir aos professores da Educação básica o acesso e a permanência em curso de formação inicial e continuada, em correspondência a área de atuação e especificidades e suas modalidades, bem como para educação especial, educação escolar indígena, E.J.A, com atenção as necessidades do campo e áreas ribeirinhas.

Na estratégia **11.6** assegura que, a partir da data de vigência desse plano, se ofereçam cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas, com projeto pedagógico diferenciado, estabelecendo parcerias com o ministério da Educação, Instituições de ensino superior, de modo a atender as especificidades dos grupos étnicos no Estado de Roraima. Já a estratégia **11.22** garante aos professores da Educação básica o acesso e a permanência em curso de formação inicial e continuada, em correspondência a área de atuação e especificidades suas modalidades, diversidades culturais em garantia aos direitos dos povos indígenas e do campo, áreas ribeirinhas EJA, e pessoas com deficiência. Na estratégia **11.29** o documento garante aos professores indígenas, sem formação em nível médio específico, a inclusão em cursos profissionalizantes de magistério indígena e curso superior assegurando as condições de permanência e conclusão do curso.

De acordo com as informações expressas no quadro I nesta categoria é possível encontrar dois estados da região Nordeste do país que apresentam um conjunto de estratégias que descrevem suas intenções em relação à formação de professores indígenas. O PEE do Estado de Alagoas dispõe da meta **15** que trata especialmente da formação e valorização dos profissionais da educação. A primeira menção à formação de professores indígenas é feita na estratégia **15.6**. Nesta estratégia é proposto ser feito um diagnóstico de demanda para a formar esses profissionais. A partir dessa ação se propõe implementar programas específicos para formar profissionais da educação para as comunidades indígenas, já a partir do primeiro ano de vigência deste PEE. Na estratégia **15.3** o documento propõe garantir e articular junto as instituições de ensino superior públicas a oferta de curso de formação continuada, presencial ou a distancia, com a proposta de calendários diferenciados, que atendam às demandas para a educação escolar indígena e outras modalidades de ensino. Inclusive nas seguintes áreas de ensino: Línguas e linguagens (idiomas. Libras. Braille, artes e cultura), a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.

O segundo estado da região Nordeste que propõe um tratamento diferenciado é o Estado da Bahia, seu PEE dispõe, na meta **15**, recomendações próprias a formação e valorização dos profissionais da educação Escolar indígena. O documento propõe na estratégia **15.1** em uma perspectiva de formação continuada, planejar a disponibilização de vagas em programas contínuos de aperfeiçoamento da docência para docentes do nível da educação básica, em quaisquer das modalidades, com o fito de aprofundar a compreensão sobre a aceitação das diferenças, da marca cultural e da sempre possível convivência democrática entre os grupos humanos distintos entre si, com atenção especial para a educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação especial, educação prisional e atendimento socioeducativo. Na estratégia **15.10** propõe fomentar junto as instituições de ensino superior a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos.

O Plano Estadual de Educação do Mato Grosso propõe na estratégia **5.2** garantir aos profissionais da educação formação inicial e continuada com ênfase na educação especial, educação quilombola, educação indígena, do campo, educação para o trabalho e respeito às diversidades em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO e instituições superiores públicas. Na estratégia **5.15** propõe a oferta de cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes pública e privada que atuam nas disciplinas referidas nas Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008.

De acordo com quadro I é possível observar que dois estados da região Sul do país: Paraná e Rio Grande do Sul, que também apresentam previsões no sentido de uma formação específica para professores indígenas. O PEE do Estado Paraná propõe na estratégia **15.13** a oferta, por meio de iniciativa interinstitucional, de formação inicial mediante cursos de Licenciatura Intercultural, atendendo a demanda de formação de docentes indígenas.

O Plano Estadual de Educação do Rio grande do Sul estabelece na meta 15, estratégia **15.9**, o desenvolvimento de projetos específicos de formação continuada, para Curso Normal/Magistério e licenciaturas inovadoras, para os profissionais da educação que atuam com as populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas, populações itinerantes e populações privadas de liberdade, garantindo nos currículos de formação inicial e continuada o desenvolvimento de temáticas específicas relacionadas às diversidades, aos

direitos humanos e a aplicação das Leis Federais n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, adequando a abertura de vagas para os profissionais de educação de acordo com as realidades e necessidades locais. Na estratégia **15.18** propõe a implementação de programas específicos para formação de professores das populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, respeitando as peculiaridades regionais, buscando referências inclusive na plataforma Freire.

Além disso, o PEE do Rio Grande do Sul, na estratégia **15.15** propõe efetivar a formação inicial de professores alfabetizadores indígenas em Curso Normal Kaingang e Curso Normal Guarani para populações reconhecidas e assistidas. Na estratégia **15.16** é proposto que para viabilizar essa formação, seja necessário adequar os calendários escolares das licenciaturas e das escolas indígenas e estruturar os cursos em alternância regular de períodos de estudos. Na estratégia **15.17** é proposto constituir campus universitários em terras indígenas, com cursos voltados para os projetos de presente e de futuro dos povos e comunidades indígenas, para além das cotas ou vagas suplementares em instituições públicas de ensino superior e de políticas de permanência para estudantes indígenas já existentes.

Ainda no quadro I é possível observar nesta categoria três estados da região Nordeste: Maranhão, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Esses três estados apresentam estratégias para formação inicial e continuada de professores indígenas, porém sem maior detalhamento.

O PEE do estado do Maranhão estabelece, na meta de número 15, breves proposições sobre a formação e valorização dos profissionais da educação escolar indígena. Na estratégia **16.5**, é previsto implantar salas de recursos multifuncionais e assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas. A estratégia **16.14** propõe a implantação e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Indígena do estado do Maranhão. Na estratégia **16.15** é proposto a elaboração de um plano de formação em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena para professores que atuam na educação indígena.

O estado do Pernambuco estabelece em seu PEE, por meio da meta de número **15** breves proposições para a formação de professores indígenas. Na estratégia **15.3** o documento propõe implementar programas específicos de formação de professores das populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas e demais grupos historicamente excluídos, em parceria com os programas nacionais. Na estratégia **15.13** propõe diagnosticar a demanda de formação inicial e continuada para os professores que lecionam na educação do

campo, educação quilombola, educação escolar indígena, da educação dos povos da floresta, dos povos das águas e educação das relações étnico-raciais, visando à construção de um projeto de educação que considere as suas especificidades. A estratégia **15.19** estabelece que irá realizar um mapeamento da demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, considerando as necessidades do desenvolvimento do estado, a inovação tecnológica, a melhoria da qualidade da educação básica e respeitando as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena também na formação inicial.

O Estado do Rio Grande do Norte propõe em seu PEE na estratégia **15.1** ampliar e garantir as políticas e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas diversas áreas do ensino formal, inclusive, também, na educação do campo e especial, meio ambiente, comunidades indígenas e quilombolas, cujas ações devem ocorrer em parcerias com as instituições públicas e privadas de educação superior e órgãos não governamentais, a partir do segundo ano de vigência do Plano. Na estratégia de número **15.10** garante, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até 2020 100% (cem por cento) dos professores de educação escolar indígena tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento. Na estratégia **15.12** estabelece que irá diagnosticar a demandas de formação inicial e continuada de professores que lecionam nas escolas do campo, indígena e quilombola, visando à construção de um projeto de educação que considere as especificidades do campo, a partir do 2º ano de vigência deste PEE.

Essa categoria é também subdividida em um segundo conjunto, composto por treze estados que descrevem em seus PEE's de uma forma bastante rasa a necessidade da formação inicial de professores indígenas. Em sua maioria os documentos orientam apenas que essa formação esteja amparada mediante programas específicos de formação inicial para professores indígenas. Os estados que manifestam essas orientações são: Tocantins, Acre, Pará, Amapá, Ceará, Paraíba, Piauí, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais e Santa Catarina. De acordo com informações descritas nos PEE's desses estados, a formação inicial e continuada de professores indígenas deverá ser realizada mediante programas específicos. A seguir é possível observar no quadro II o que cada um desses estados manifesta em suas estratégias e quais são as suas recomendações em relação à formação de professores indígenas.

Quadro: II - Estados que propõem a formação inicial de professores indígenas por meio de programa específico de magistério indígena.

ESTADOS	ESTRATÉGIAS
Tocantins	<p>19.10 Articular, junto às instituições públicas, a oferta de formação inicial específica para formação de profissionais da educação para atuar nas escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, priorizando os profissionais remanescentes dessas comunidades, com ampla divulgação, em regime de colaboração com a União e os Municípios;</p> <p>19.13 Manter e aprimorar programa de formação inicial para professores, em magistério indígena, baseado nas diretrizes estaduais para a política de formação inicial de professores e demais profissionais do ensino fundamental das escolas indígenas, diferenciadas, intercultural e bilíngue;</p> <p>19.14 Articular, junto às instituições de ensino superior, a oferta de formação em licenciatura que atenda as especificidades socioculturais, visando a profissionalização dos profissionais da educação das escolas indígenas, da rede pública de ensino.</p>
Acre	<p>14.4 Implementar programas específicos para formação de profissionais de educação para escolas rurais e comunidades indígenas, até o final do terceiro ano de vigência deste plano.</p>
Pará	<p>15.5 Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas, quilombolas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.</p>
Amapá	<p>19.7 Implementar programas específicos voltados à formação de profissionais da educação que atuem nas escolas do campo e de comunidades extrativistas, ribeirinhas, indígenas, negras, quilombolas, Escolas-família, de assentamentos, e na Educação Especial.</p>
Ceará	<p>15.11 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.</p>
Paraíba	<p>23.4 Incentivar a implantação de programas específicos de formação, para profissionais de educação que atuam nas escolas do campo, nas comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, itinerantes, e educação especial.</p>
Piauí	<p>15.5 Implementar num prazo de 2 (dois) anos, a partir da ação desse PEE, programas específicos para a formação de profissionais da educação para atender a demanda das escolas: do campo, de comunidades indígenas, de quilombolas e de educação especial.</p>
Sergipe	<p>15.5 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.</p>

Mato Grosso do Sul	15.5 Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.
Goiás	16.6 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, com base no plano estratégico de formação de professores elaborado pelo fórum Estadual permanente de apoio à formação docente.
Espírito Santo	15.6 Fomentar programas específicos de formação para profissionais da educação das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, em educação socioambiental, diversidades e educação especial.
Minas Gerais	14.4 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, bem como para a educação especial.
Santa Catarina	15.5 Implementar curso de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Planos Estaduais de Educação.

De acordo com as informações sistematizadas e expressas no quadro II, estão presentes nos PEE's de cada um desses estados, proposições bastante superficiais, diretas e específicas quanto a formação inicial de professores indígenas. Segundo esses documentos a formação inicial de professores indígenas deve se dar mediante os programas de formação inicial em magistério indígena específico.

Localizado na região norte do país, considerando o quadro acima, o estado que melhor descreve em seu PEE proposições quanto à formação inicial de professores indígenas mediante programas específicos é o estado do Tocantins. O documento apresenta algumas proposições localizadas na meta **19**, recomendações a formação de professores indígenas e sua valorização enquanto profissionais da educação. Na estratégia **19.10** é proposto articulação, junto às instituições públicas de ensino, a oferta de formação inicial específica para formação de profissionais da educação para atuar nas escolas em comunidades indígenas, priorizando os profissionais remanescentes dessas comunidades, com ampla divulgação, em regime de colaboração com a União e os Municípios. Na estratégia **19.13** o documento propõe manter e aprimorar programa de formação inicial para professores, em magistério indígena, baseado nas diretrizes estaduais para a política de formação inicial de professores e demais

profissionais do ensino fundamental das escolas indígenas, diferenciadas, intercultural e bilíngue. A estratégia **19.14**, propõe articular, junto às instituições de ensino superior, a oferta de formação em licenciatura que atenda as especificidades socioculturais, visando a profissionalização dos profissionais da educação das escolas indígenas, da rede pública de ensino.

Ao visualizar o quadro II é possível observar também, os estados que descrevem em seus PEE's, de forma bastante sucinta que, a partir da demanda por formação de professores indígenas e profissionais da educação escolar indígenas, serão desenvolvidos e implementados programas específicos de formação inicial para formar pessoal qualificado para atuar nas escolas em comunidades indígenas.

As informações descritas nesses PEE's são bastante resumidas. Os documentos apenas propõem a criação e implementação desses programas de formação inicial para formar professores indígena e pessoal qualificado para atuar junto á educação escolar indígena. Os documentos não detalham as ações a serem realizadas deixando dúvidas sobre como esses programas serão desenvolvidos e implementados. Eles também não tratam da formação continuada.

De acordo com o quadro II é possível observar na região Norte três estados com essas características, são eles: Acre, Pará e Amapá. De acordo com seus PEE's é proposta a realização de um diagnóstico da demanda por essa formação, em seguida desenvolver e implementar programas específicos para formação inicial de profissionais de educação para as escolas em comunidades indígenas. É crítico pensar que esta região tem riquezas particulares quanto a diversidades dos povos indegenas a região e o triste descaso e falata de atenção nos PEE a essa realidade.

Na região Nordeste do país, quatro estados: Ceará, Paraíba, Piauí e Sergipe, estabelecem incentivar e implementar num prazo de 3 (três) anos, a partir da ação de vigência desses PEE's, programas específicos para formação inicial de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, itinerantes e para a educação especial.

Na região centro-oeste do país os estados de Goiás e Mato Grosso do Sul dispõe em seus PEE's breves considerações a respeito da formação de professores indígenas. De acordo com as informações apresentadas em suas estratégias, os estados propõem diagnosticar demandas, desenvolver e implementar programas específicos para formação inicial de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, com base no plano estratégico de formação de

professores elaborado pelo fórum Estadual permanente de apoio à formação docente, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.

Na região Sul do país o estado de Santa Catarina dispõe apenas da estratégia **15.5** que propõe implementar curso de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas em comunidades indígenas, em regime de colaboração com as instituições públicas e comunitárias de ensino superior. Conforme expresso no quadro II desta categoria é possível observar ainda dois estados da região Sudeste do país, Espírito Santo e Minas Gerais, que descrevem brevemente a intenção de criar programas específicos de formação para profissionais da educação das escolas em comunidades indígenas e quilombolas, em educação socioambiental, diversidades e educação especial.

4.2. Estados que não apresentam nenhuma meta ou estratégia relacionada a formação de professores indígenas

Esta categoria é composta por quatro estados apresentando as seguintes características: Três desses não trazem em seus PEE's nenhuma menção à formação de professores indígenas, são eles: Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesta categoria, também agregamos o estado do Amazonas, que em seu PEE propõe apenas assegurar o desenvolvimento de políticas públicas específicas para formação de profissionais da educação para atuar nas escolas em comunidades indígenas.

Quadro III – Estados que não manifestam nenhuma meta ou estratégia relacionada a formação de professores indígenas.

ESTADOS	ESTRATÉGIAS
Amazonas	15.5 Assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM).
Distrito Federal	Este PEE não apresenta nenhuma meta e/ou estratégia que trata sobre a formação de professores indígenas.
São Paulo	Este PEE não apresenta nenhuma meta e/ou estratégia que trata sobre a formação de professores indígenas.

Rio de Janeiro	Este PPE não apresenta nenhuma meta e/ou estratégia que trata sobre a formação de professores indígenas.
----------------	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos Planos Estaduais de Educação.

De acordo com as informações sistematizadas no quadro III é possível observar os estados que não manifestam nenhuma menção ou contribuição para as questões que envolve a formação de professores indígenas e/ou não apresentam nenhuma proposta exatamente definida sobre o desenvolvimento de uma política de formação docente indígena em seus PEE's. Com essas condições é possível observar no quadro III um Estado da região Centro-oeste: Distrito Federal e dois Estados da região Sudeste do país: São Paulo e Rio de Janeiro. De acordo com seus PEE's esses Estados não manifestam nenhuma menção ou recomendações quanto a formação de professores indígenas.

Localizado na região norte do país, o Estado do Amazonas manifesta em seu PEE apenas uma única estratégia relacionada a formação de professores indígenas. No documento o Estado se compromete na estratégia **15.5** assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação para atuação nas em comunidades indígenas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE (PEE/AM). O documento apresenta apenas essa estratégia relacionada a formação de professores indígenas, no entanto, não deixa exatamente claro como irá fazer para assegurar o desenvolvimento de políticas de formação docente para os profissionais da educação escolar indígena.

De acordo com as informações presentes no PEE do Estado de Rondônia é possível perceber a partir do que este documento apresenta, uma perspectiva de formação de professores indígenas diferente das encontradas nos outros PEE's analisados anteriormente nesta pesquisa. A perspectiva que este documento apresenta, a formação inicial dos professores indígenas deverá se dar, mediante cursos de licenciaturas em geral. Segundo o documento, deverá compor no currículo de formação inicial das instituições superiores públicas e privadas, componentes curriculares específicos para a formação de professores que atuam ou atuarão com alunos e alunos indígenas.

Localizado na região norte do país, o Estado de Rondônia propõe na estratégia **15.6** incorporar nos currículos da formação inicial das instituições superiores públicas e privadas, componentes curriculares específicos para professores que atuam ou atuarão com alunos com necessidades educacionais especiais, educação do campo, educação indígena, quilombolas e ribeirinha sendo a oferta desses programas na forma presencial e semipresencial. Uma educação que promova e efetive o respeito entre os homens.

A proposta de incorporar nos currículos de formação docente inicial, de todas as licenciaturas, de instituições superiores públicas e privadas, componentes curriculares específicos para formar professores que atuam ou atuarão com alunos indígenas é bastante plausível para um processo educativo atento às diversidades e para a formação de profissionais com maior sensibilidade às diferenças culturais, próprias da sociedade brasileira.

Compreende-se que a proposição de uma educação escolar que seja para todos e que visa desenvolver uma atitude de encontro e valorização entre culturas diferentes e que saiba reconhecer o valor do outro em sua diversidade, terá que ser tratada na formação docente em toda sua totalidade (LOCATELLI, 2016). Importante compreender que a possibilidade de perdermos a humanidade, a sensibilidade e a capacidade de conviver com o outro são muito maiores num ambiente hostil. Como afirma Arroyo:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p. 64).

O trabalho docente, quando compreendido em todas as suas exigências requer inúmeros conhecimentos, além de atitudes, sensibilidade e comportamento crítico diante dos problemas impostos socialmente (LOCATELLI, 2016). Partindo de um olhar crítico da realidade educacional brasileira e da história da formação docente indígena no país, percebe-se que a ideia de uma formação docente em uma perspectiva de educação sensível às diversidades culturais pressupõe enfrentar graves situações de exclusão vivenciada por grande parte do povo brasileiro.

A formação de professores em sua premissa geral tem fragmentado essas discussões em perspectivas cada vez mais disciplinares e/ou numa perspectiva cada vez mais restrita e específica. Fazendo com que a formação docente corrobore ativamente para a reprodução de uma realidade social cada vez mais segregada.

No âmbito da formação de professores é de fundamental importância dar visibilidade a várias vozes e identidades há muito silenciadas, tendo como objetivo central, a superação do estado de abandono, o sentimento de inferioridade e a reprodução de injustiças. Compreende-se que a proposição de uma educação escolar pública e de qualidade para todos consiste em desenvolver atitudes de encontro e valorização entre culturas diferentes e que saibam reconhecer o valor do outro em sua diversidade, questões que deveriam ser tratadas na formação docente em sua totalidade. O trabalho docente, quando compreendido diante de

todas as suas exigências, requer inúmeros conhecimentos, além do desenvolvimento de atitudes, sensibilidade e comportamento crítico diante dos problemas que assolam a sociedade.

Para Tardif e Lessard (2008 p. 327), “[...] O trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos”. Dentre esses conjuntos de conhecimentos os autores relacionam como primordial a formação docente: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe, relações humanas e etc.

Todos esses requisitos são indispensáveis quando se deseja uma formação docente com perspectiva coerente ao perfil ideal de formação para professores, tendo como princípio a construção de uma sociedade democrática, justa e que valorize a diversidade. (LOCATELLI, 2016). De acordo com Zapata, a formação docente de qualidade é um requisito primordial:

Aprender a enseñar en contextos culturalmente diversos en un plano afectivo y reflexivo crítico es una meta necesaria de alcanzar para todos los profesores y profesoras, independientemente de su origen étnico o cultural [...] cuya principal perspectiva es una formación de calidad. (ZAPATA, 2014 p. 219).

Compreende-se então que para se ter uma formação docente numa perspectiva intercultural crítica, não significa apenas reconhecer a diversidade cultural, visto que o simples reconhecimento tende a resumir-se no encontro com as diferenças e à aceitação resumindo-se em iniciativas que levam grupos ao isolamento, como na constituição de “guetos” em que os diferentes devem ser isolados. (LOCATELLI, 2016).

As experiências de dominação do conhecimento é outra questão importante, uma vez que historicamente tem negado a participação na produção e manutenção dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, negando as contribuições de grande parte das populações, inclusive os povos indígenas. (LOCATELLI, 2016) Um exemplo significativo desse tipo de condição de dominação é o fato de que durante séculos foram negados a participação desses povos enquanto agentes políticos e sociais na definição das decisões educacionais tomadas para o destino do país. O enfrentamento desse tipo de pensamento que historicamente tem sido reproduzido pondo pessoas como inferiores, deve ser ponto basilar na formação docente.

De acordo com Locatelli (2016), no que se refere a formação docente numa proposta de educação intercultural crítica, esta não pode ser funcional ao sistema atual, ou seja, não deve deixar de confrontar, ainda que inadvertidamente, as diversas formas de reprodução de dominação, principalmente a dominação econômica e político-social. Para o autor, uma formação docente numa proposta intercultural crítica.

Não deve reproduzir as velhas práticas, que legitimam preconceitos e desigualdades sociais e culturais na constituição de cadeias de dominação, onde o oprimido reproduz o opressor quando se encontra em situação mais favorável. A formação docente atrelada a uma perspectiva de educação com atitude intercultural será capaz de combater a monocultura (LOCATELLI, 2016, p. 249).

Segundo Quintriqueo et al (2014, p. 201).

Así, pensar la interculturalidad de manera crítica, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico a construir, para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en nuestra sociedad y que se reproduce a través de la escolarización. (QUINTRIQUEO et al, 2014, p. 201).

Como afirma Ianni (1988 apud OLIVEIRA, 2007, p. 359), nos países latino-americanos, “[...] o Estado é forte, a democracia episódica, a ditadura recorrente. São as elites deliberantes – militares, civis, oligárquicas, empresariais, tecnocráticas – que sabem e podem”. É preciso fazer o possível para mudar essa realidade e fortalecer “a construção de um projeto ético, político e epistemológico pressupõe confrontar as ‘elites deliberantes que sabem e podem’, e estes não assistirão pacíficos a qualquer possibilidade de tornar o povo uma coletividade de cidadãos”. (LOCATELLI, 2016, p. 250).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação docente voltadas para os povos indígenas foram orientadas por diferentes princípios ao longo de sua história, colocando diferentes questões importantes para pensarmos o sentido político das diferenças culturais, sejam elas nos casos em que, deliberadamente, se tenta negá-las ou nos momentos em que se busca afirmá-las como valor ético e democrático para a construção de uma sociedade plural.

A luta dos povos e lideranças indígenas pode ser interpretada como uma frente política de visibilidade nacional e internacional, no que se refere aos direitos reconhecidos. As pautas de reivindicações dos movimentos indígenas tiveram importantes contribuições e transformações nas expectativas desses povos em relação à consolidação de novas propostas de política educacionais, somente, após a democratização do Estado Brasileiro.

Uma vez assegurados o direito aos povos indígenas a valorização de seus processos próprios de ensino aprendizagem na Constituição Federal de 1988, abriram espaços para outras proposições, que emergiram com maior força reivindicativa, como, por exemplo, a proteção de seus territórios e a sustentabilidade socioeconômica dos grupos indígenas na sociedade nacional. Um tom mais propositivo vem sendo dado às reivindicações, ao direcionarem as demandas à esfera das políticas públicas, como, por exemplo, às políticas de formação docente indígena.

Ao longo desta pesquisa, foi possível conhecer a trajetória histórica de reflexão e compreensão do que de fato é educação indígena e educação escolar indígena. Como essas duas formas de educação são concebidas, conhecendo as formas e concepções próprias de educação entre os povos indígenas e quais interesses perpassaram a introdução das escolas em seus territórios, bem como os elementos que nortearam a aplicação de políticas educacionais específicas voltada para esses povos, como é o caso das políticas de formação docente indígena. A história em torno da construção de uma política de formação de professores indígena acompanha todo o processo de consolidação dos aspectos conceituais e legais das políticas de educação escolar indígena e demonstra o quão necessário, urgente e desafiador é escrever sobre a temática.

É possível destacar que as políticas de educação escolar indígena vêm avançando em muitas questões nos últimos anos, em diferentes dimensões. As discussões em torno das particularidades que envolvem a educação escolar indígena e a formação de seus professores é uma delas. Uma vez que a presença do professor indígena nos espaços educacionais

representa não somente a valorização de suas línguas e cultura, como também o de estabelecer diálogo entre as culturas.

De acordo com a legislação, a formação de professores indígenas deve ser específica, considerando as características socioculturais de todas as comunidades indígenas, bem como definir a participação comunitária dos povos indígenas envolvidos, desde a elaboração da proposta formativa até a inserção de saberes indígena e lideranças políticas desses povos no grupo de formadores. Não obstante os avanços em termos legais, há ainda um enorme caminho a ser percorrido para que haja um efetivo funcionamento de uma política de formação docente indígena possa se consolidar enquanto política pública de responsabilidades do Estado.

A história de desenvolvimento das políticas de educação escolar indígena no Brasil, afirma a consolidação desta, enquanto modalidade educacional e evidencia fortes referências ao desenvolvimento de políticas de capacitação e formação de professores indígenas, com base em toda uma legislação que ampara questões importantes que perpassam essa discussão. É neste sentido, que o presente texto com base nos documentos analisados anteriormente, aponta que a formação de indígenas como professores é primordial.

Não obstante os grandes avanços realizados em termos legais, sobre a formação docente indígena diferenciada, ainda existe um longo caminho a ser construído. Apesar das constantes e difíceis lutas, falta de informações e descaso dos governantes e de membros das instituições de ensino público sobre as reais necessidades dos povos indígenas. O direito assegurado a uma educação intercultural e de qualidade, deve possibilitar a participação plena dos cidadãos brasileiros, com nossas diferenças culturais asseguradas. A formação de professores indígenas precisa com urgência ser fortalecida enquanto responsabilidade política, garantida pela União.

Com a realização da pesquisa empreendida, é possível visualizar que os Planos Estaduais de Educação, em sua maior parte, demonstram perceptíveis avanços no que diz respeito à garantia de uma formação específica de professores indígenas. Contudo, também é notável que ainda exista um tratamento muito técnico em relação à formação de professores indígenas, o que por sua vez tem gerado a ausência de reflexões mais profundas e atentas as verdadeiras requisições que envolvem essa temática. Deste modo, se faz necessário a produção de estudos e pesquisas aprofundados e direcionados para o conjunto do processo formativo dos professores e professoras indígenas da educação básica. Neste sentido, acaba sendo evidente uma separação do processo formativo diferenciando: os que atuarão nas comunidades indígenas (preferencialmente os próprios indígenas) e os demais professores, de

maneira que a temática da interculturalidade tende a ser uma preocupação atribuída mais àqueles que este. O que por sua vez, é insuficiente no sentido de que poderia ser mais aproveitado do ponto de vista de uma educação em seu sentido mais amplo.

6. REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARRETO, Helder Girão. **As disputas sobre direitos indígenas**. In: Seminário de direito ambiental, 5. Rio Branco. Anais do Seminário de Direito Ambiental. Rio Branco: Centro de Estudos Judiciários, 2003. p. 63-69.
- BELFORT, Andila Inácio. **A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil**. In: Cadernos de educação escolar indígena. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.4, n.1, 2005, p.9-20.
- BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais, em face da convenção sobre diversidade biológica**. Brasília: CAPES. 2006, 139 p.
- BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil: Interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. Chapecó, 2016.
- BENTO, Franciele. MEN, Liliana. **Minuciando o conceito sobre educação e cultura escolar**. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Ed. Brasiliense/ Abril Cultural, São Paulo, 1985.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Casa Civil. 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecem Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30. Ago. 2012
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Superior e dá outras providências.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília DF: MEC/SEF. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 01**, de 07 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

Cadernos do SECAD 3 - **Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org) **Didática, Currículo e Saberes Escolares X ENDIPE.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas;** e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: 3.ed. Campus, 2010⁶ Reimpressão.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3** de 1999, de 10 de novembro de 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. IN: FÁVERO, Osmar e SEMERANO, Giovanni (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar R. Kaingang. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

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

FERRARO, R. A.; SCHAFFER, G. N. A. **Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil.** UFRGS; UNILASALLE/RS, FACULDADES EST. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/11.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes; Ferreira, Mariana Kawall (orgs). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. (Edição organizada por Ana Maria de Araújo Freire.)

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. (Coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil”. In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas**: Repensando trajetórias. Pps.: 39-68. Brasília: MEC. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; MONTE, Nieta Linderberg (coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena** – Série Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED/PR, 2006. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/CULTURA_INDIGENA/Caderno_Tematico_Educacao_Escolar_Indigena.pdf> Acesso em: 05 julho. 2018.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana e CHAMUSCA, Adelaide. **Educação escolar indígena**: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD. Número 3. 2007.

IANNI, O. **A questão nacional na América Latina**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, jan./mar. 1988.

LARCHERT, J. M. **Organização do trabalho escolar**. – Ilhéus, BA: Editus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LOCATELLI, C. **Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos**. *Entreletras*, Araguaína/To, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Fapesp/ Global/Mari, 2001.

LOYOLA, Paulo Ricardo Gontijo. Valor e mais-valia: examinando a atualidade do pensamento econômico de Marx. **Revista de filosofia. Argumentos**. Ano1. Nº 2. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias**. Pps.: 11-37. Brasília: MEC. 2006.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: Grupioni, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción de colonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

NEVES, Lúcia Maria W. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.

PADILHA, R. P. Projeto político pedagógico. **Revista Pátio**, nº 25, fevereiro 2003 a abril 2003.

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).

Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

QUINTRIQUEO, S. et al. **Formación del profesorado en educación intercultural en: América Latina**: El caso de Chile. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 201-217, abr./jun. 2014.

Resolução ceb nº 3, de 17 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**, MEC, Brasília, 1999 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf Acesso em 08 de maio de 2018.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, n. 7. p. 165 – 178, set./dez. 2002. SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. **Magistério Indígena Novo Tempo: Um caminho do meio (da proposta a interação)**, 2003.

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: Acesso em: 8 set. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. In: *Revista Educação*, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.

SILVA, Aida M. Monteiro. **Da Didática em Questão às Questões da Didática**.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Anexos. IN: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.327.

ZAPATA, R. (2014). **Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina**. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-2=34.