

## REFORMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

### BASIC EDUCATION REFORMS IN BRAZIL: IMPLICATIONS AND ANALYSIS PERSPECTIVES FOR THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS

Jandira Rodrigues Aquino Lima<sup>1</sup>  
José Carlos da Silveira Freire<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute as reformas da educação básica e seus efeitos para a conformação da formação de professores indígenas. Trata-se de estudo de ordem teórico e conceitual, de cunho bibliográfico e complementado pesquisa documental, em diálogo às produções do campo da formação de professores indígenas. O Estudo trouxe um aumento no entendimento da temática, a partir da garantia do direito à formação e o fortalecimento de uma educação diferenciada nas instituições educativas nas comunidades Indígenas e fora dela, propiciando assim, condições pedagógicas adequadas aos estudantes e construindo um paradigma de enriquecimento cultural e linguístico para os povos indígenas.

1835

**Palavras-chave:** Professores indígenas. Educação Básica e Formação.

**ABSTRACT:** This article discusses basic education reforms and their effects on the formation of indigenous teachers. This is a theoretical and conceptual study, bibliographic in nature and complemented by documentary research, in dialogue with productions in the field of indigenous teacher training. The Study brought an increase in understanding of the topic, guaranteeing the right to training and strengthening differentiated education in educational institutions in Indigenous communities and beyond, thus providing adequate pedagogical conditions for students and building a paradigm of cultural enrichment and linguistic for indigenous peoples.

**Keywords:** Indigenous teachers. Basic Education and Training.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Gurupi (UNIRG). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC).

<sup>2</sup>Graduação em Pedagogia (UECE), Mestrado e Doutorado em Educação – UFG Pós-Doutorado em Educação UEPA, Professor na Universidade Federal do Tocantins/Professor do Mestrado Profissional em Educação.

## I.INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre a Reforma da Educação Básica no Brasil remontam a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em 1990. Nesse encontro, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), criaram-se as bases para a implementação do projeto educacional internacional firmado por 155 países. Os governos desses países comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos* (p.57). Dentre os países signatários, o Brasil compunha o grupo dos “E-9”<sup>3</sup>, do qual faziam parte Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Tal projeto educacional estava assentado no compromisso de que era preciso ampliar a formação e autonomia do trabalhador redefinindo-se assim as *necessidades básicas de aprendizagem* no campo da educação básica. Esse perfil punha-se como exigência do movimento de reestruturação produtiva que pressupõe novas formas de organização do trabalho e da produção, substituindo o padrão de acumulação taylorista-fordista pelo toyotismo ou de acumulação flexível. No plano superestrutural ou político implantou-se uma reforma do Estado como alternativa ao Estado de bem-estar social. Nessa reforma houve uma redefinição das esferas de atuação do Estado ficando a educação como área não exclusiva do Estado. Essa nova forma de Estado, denominada de “Estado neoliberal”, alterou a natureza das políticas públicas, a relação público e privado (Freire, 2013, p. 91).

1836

Sob o Estado Neoliberal as atividades da área social e científica não são exclusivas do Estado e nem são totalmente submetidas às regras do mercado. Para PEREIRA (1998) elas “devem ser financiadas diretamente pelo Estado, mas sua execução pode ficar a cargo do mercado” O argumento estaria de que elas são atividades competitivas, logo sua gestão e pode ser compartilhada tanto pela administração pública gerencial, assim como através do “controle social e da constituição de quase-mercados”. (p. 66).

No Brasil, a emergência e a consolidação do Estado Neoliberal se efetivou sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. O ideário da reforma educacional de Jontiem se materializou através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, da elaboração de parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica, bem como de pareceres e resoluções produzidos no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A nova LDB representou o marco político-institucional da reforma educacional. Ela redefiniu a função social da escola como o “centro do debate sobre a educação possibilitou uma reflexão do seu papel político e social na formação da cidadania,

passando esta a ser a grande prioridade das intenções governamentais” (Vieira, 1999).

Nesse sentido, para efetivar essa reforma educacional inscrita na LDB era necessário construir um novo perfil docente e, conseqüentemente, uma nova política de formação inicial e continuada. O perfil docente proposto pela LDB está descrito no artigo 13 e os princípios metodológicos da formação docente no artigo 61, a caracterização dos tipos e modalidades de formação inicial, bem como de sua localização institucional estão definidos nos artigos e os artigos 62. Não é nossa pretensão uma discussão exaustiva sobre eles. Nossa questão de reflexão consiste em saber os efeitos da reforma da educação básica para a conformação da formação de professores indígenas.

Nosso interesse pela questão da formação indígena na educação básica advém de nossa trajetória como pesquisadora e profissional da Educação Básica. No âmbito da formação indígena interessa tematizar os problemas da gestão e do currículo adequado à diversidade étnico e cultural dos povos indígenas.

A formação de professores indígenas na educação básica constitui uma área de conhecimento que vem se afirmando no campo da educação e é acessada a partir de diferentes abordagens e objetos de conhecimento. O interesse por essa temática tem sido atribuído à necessidade da oferta de uma educação de qualidade e na busca de um modelo de formação indígena, capaz de articular as demandas de qualificação docente e valorização da cultura indígena no currículo escolar. Este artigo é um recorte referente à seção I da Dissertação “A Formação de Professores Indígenas da Secretaria de Educação do Tocantins Seduc: intenção e resultados”.

No contexto das comunidades indígenas, o professor que nela atua assume diversas tarefas, que vão além do ensino e da gestão, “um professor indígena dificilmente desempenha só esse papel, não sendo nada incomum que a grande maioria deles se veja ainda, em diversas situações, no papel de aluno de cursos de formação[...]. Muitos destes são, além de professores e alunos, também lideranças de suas aldeias” [...]. Grupione (2008, p. 10)

Esta é uma questão que ao meu entender, merece aprofundamento, uma vez que a formação específica e diferenciada para professores indígenas, tem registrado nos últimos anos, iniciativas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, nesse sentido a legislação afirma que cabe aos professores, a responsabilidade de ser interlocutor na construção do diálogo intercultural, fortalecendo sua cultura e mediando os interesses da comunidade.

Nesse sentido pretende-se caracterizar a reforma da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas desde o atendimento pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, até os dias atuais, com o objetivo de analisar a formação de professores indígenas e sua relação com a legislação brasileira que a sustenta e regulamenta, finalizamos com a política de formação para professores indígenas.

## **II - Reforma da Educação Básica no Brasil: implicações para a conformação do campo da formação de professores indígenas.**

A educação ofertada aos povos indígenas pode ser percebida em dois modelos até o fim da década de 70, sendo o modelo predominante o Assimilacionista, no início tentou-se o método de Submersão, onde as crianças eram retiradas de suas famílias e levadas para o internato. De acordo com Maher (2006, p. 20) “no Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”.

Contudo, e percebendo a ineficiência das ações do modelo adotado, surge então o modelo Assimilacionista de Transição, a mesma autora diz que “nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar”, cria-se então, escola em suas comunidades, nesse modelo a língua ensinada nas séries iniciais é a indígena. Maher (2006) segue afirmando que “nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar”.

O modelo Assimilacionista de Transição ainda é seguido por muitas escolas indígenas até hoje, porém, nos últimos anos percebemos uma tímida modificação na Educação Escolar Indígena com a introdução de um novo modelo, o Emancipatório, construindo um paradigma de enriquecimento cultural e linguístico. Em relação ao novo modelo, Maher(2006, p. 22) diz que, [...] “o que se quer promover é um bilingüismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais”.

Notadamente, essa mudança no cenário da política educacional no final da década de 70, não aconteceu por acaso, ela é fruto de um movimento de fortalecimento das associações indígenas apoiadas por entidades da sociedade civil. Muniz (2017, p.30) citando Albuquerque

diz que “a educação escolar indígena em nosso país começa a se consolidar a partir da década de setenta, do século passado, quando começam as mudanças não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos”.

Diante desse cenário, chama atenção o fato de que, durante o período em que o SPI ficou responsável pela proteção dos índios e depois com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada por missionários ou professores da FUNAI, até então inexistindo iniciativa no sentido de formar indígenas para atuar como professores nas escolas de suas comunidades.

Durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula. (MUNIZ 2017, p. 29)

Ainda na década de 70 fundou-se a Escola Clara Camarão, onde alguns dos professores ou monitores bilíngues que atuavam nas escolas indígenas da região sul, estudaram. Márcio F. Silva da e Marta M. Azevedo afirmam que:

(...), a “escola bilíngüe do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA & AZEVEDO 1995, p.151,152)

Infelizmente podemos constatar que o não indígena se apropriou da vida dos indígenas, tirando-lhes todos os direitos, tratando-os como problema, subalterno e sem civilização. Grupione (2006, p 41) afirma que, “olhando retrospectivamente, temos uma história de longa duração onde os índios sempre foram vistos como um problema e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que eles deixassem de ser o que eram”.

Contudo, na década de 80 os povos indígenas reivindicaram seus direitos, fazendo com que sua presença fosse notada nacionalmente através da mídia impressa e das emissoras de TV.

[...] Na década de 80, os povos indígenas nos forçaram a ter que admitir sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los novamente. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. (MAHER 2006, p. 23)

Com o movimento realizado pelas associações indígenas e apoiadas pela sociedade civil, em 1987 a FUNAI instituiu uma política educacional para atendimento aos povos indígenas. Albuquerque (2007, p. 58) diz que, "em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia, Superintendência Executiva Regional, elaborou e implantou um programa voltado para educação escolar".

Com efeito, os indígenas conseguiram garantir uma grande conquista legal, assegurar na Constituição Federal de 1988 o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados na escolarização formal. Maher (2006) afirma que, mudanças de paradigmas leva tempo e que é preciso encontrar meios para efetivar o direito garantido em lei.

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar... Temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas. (MAHER, 2006, p. 23)

Burato (2006, p. 7) destaca que "os direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988, são os resultados da política internacional e da atuação dos próprios índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas[...]". lutando e participando ativamente para o reconhecimento de seus direitos. A oferta da educação para os povos indígenas, bem como a responsabilidade por sua execução sofreu alteração a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

[...] O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, ficou definido como o Ministério da Educação – MEC deveria assumir as novas funções. Para ter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, esta portaria prevê a criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados. Desde então, foram criados os Núcleos de Educação Indígena, definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas das Terras Indígenas e fora dela, propiciando condições físicas e pedagógicas adequadas aos estudantes. (BURATTO, 2006, pp. 8 e 9).

Desde então muitos projetos foram elaborados, com o objetivo de construir escolas para as comunidades indígenas cultural e politicamente relevantes, para garantir esse modelo de escola é necessário que à sua frente esteja um professor indígena, responsável por todo o processo escolar. Para tanto, esse professor precisa estar preparado para conduzi-la pedagogicamente. Nesse sentido Terezinha Machado Maher destaca que:

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação (MAHER 2006, p. 23 e 24).

Podemos perceber que muitas ações foram desenvolvidas com o objetivo de atender os povos indígenas, porém muito ainda precisa ser feito para garantir o que está previsto em lei. Elaborar e aprovar leis, não garante a sua execução como de fato e de direito, antes é preciso que sejam realizadas no sentido de fazê-las ser cumpridas, o que se faz necessário políticas consistentes com seriedade no trato com os indígenas, suas formas de vida, cultura, línguas e respeito por seus aspectos cultural e religioso.

1841

Dentre os avanços que podemos perceber na Educação Escolar Indígena, destacamos a formação dos professores e sua relação com a legislação brasileira que a sustenta e regulamenta. Na sequência falaremos um pouco sobre essa garantia.

### III - Formação de Professores Indígenas: fundamentos legal

A partir dos anos 70, com o advento das reivindicações pelas causas indígenas, “a percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil[...]época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais”. Maher (2006, p. 23). Sendo a maior parte desses programas em nível médio, embora já tenha iniciativas para implementação de uma formação em nível superior.

Nas décadas seguintes, ou seja, 80 e 90, medidas legais fizeram com que as responsabilidades em relação à educação escolar indígena fossem alteradas, passando então para os estados e as formações para professores indígenas passaram a ser geridas pelas secretarias estaduais de educação. As alterações são recentes e têm na Constituição Federal

de 1988 a maior conquista dos povos indígenas em relação à educação que é ofertada aos seus povos.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. É, portanto, embora não pareça, algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos. (GRUPIONE 2006, p 41 e 42)

Um elemento importante e que merece destaque, é o fato de que os processos escolares nas escolas indígenas devem ser geridos pelos índios membros das comunidades onde as unidades escolares estão inseridas. O mesmo autor diz que, “para tanto, professores indígenas têm sido formados para atuarem nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, primeiramente alavancados por organizações da sociedade civil de apoio aos índios, e hoje já assumidos em muitos estados pelas Secretarias Estaduais de Educação”. Grupione (2006, p 48 e 49)

Para tanto, muitas discussões têm acontecido em todo Brasil, com a finalidade de definir um currículo que atenda o magistério intercultural a partir da realidade dos professores em formação. Muniz (2017, p. 64) afirma que, “o desafio maior que se impõe aos cursos de formação para a educação escolar indígena é realizar uma formação de um “Índio Professor” e não apenas de um “Professor Indígena”.

1842

Posteriormente o que foi garantido na Constituição Brasileira, foi detalhado na LDBEN de 1996, onde é estabelecida a articulação dos sistemas de ensino para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, bem como “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”, reconhecendo assim, o direito dos indígenas a uma formação específica e de qualidade visando a qualificação para assumir de fato e de direito as funções em suas escolas.

Segundo Grupione (2008, p 82 e 83) “tal determinação encontra-se reforçada no artigo 79, que a sucede, estabelecendo objetivos para os programas que deveriam nortear[...] programas de formação de pessoal especializado, no desenvolvimento de currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado”.

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

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



§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

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

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil 1996, p. 31)

Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), é enfático em afirmar que a elaboração de propostas para formação específica de professores indígenas e pessoal técnico, com a finalidade de incentivá-los para pesquisa e produção de material didático é recente.

É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para a produção de material didático. (RCNEI 1998, p. 40)

O RCNEI (1998, p. 40), segue afirmando que os recursos destinados às formações dos professores indígenas são mínimos e que as formações não atendem a demanda de professores em serviço. “Os recursos financeiros aplicados, em alguns casos, são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser, na verdade, de caráter supletivo. Além disso, esses cursos não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço”. Destaca ainda que, faltam especialistas para formar professores e cursos em nível universitário<sup>3</sup>.

1843

A oferta da Educação Escolar Indígena, tem se caracterizado um grande desafio no que se refere a preparação dos professores índios, para atuar nas escolas localizadas em suas comunidades, os novos programas de formação tem o papel de possibilitar que aos professores em serviço e aos futuros professores, a oportunidade de completar a educação básica, ao mesmo tempo cursar o magistério intercultural de nível médio e nível superior como afirma o Referencial para Formação de Professores Indígenas.

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua

---

<sup>3</sup> Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação. (RCNEI 1998, p. 40)

educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. (BRASÍLIA 2002, P. 9)

Atendendo o que foi regulamentado na legislação nacional, o Estado do Tocantins publicou no Diário Oficial Nº 2.970, no dia 3 de setembro de 2009, a Lei Nº 2.139, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências, nela o artigo 54 prevê:

Art. 54. São assegurados recursos específicos no Orçamento Geral do Estado destinados a:

III - manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - manter, apoiar e reconhecer cursos e programas qualificados de formação de instrutores;

Muniz (2017, p. 72) destaca que, “estes programas são de responsabilidade do Governo do Estado e administrados pela SEDUC, conforme prevê a Lei 2.139/09. Tais programas capacitam e habilitam professores indígenas para o magistério indígena e visam garantir a valorização do profissional de educação das escolas indígenas”.

A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica na seção II, dos professores indígenas: formação e profissionalização, preconiza que a Educação Escolar Indígena deve ser conduzida por professores indígenas como docentes e como gestores de suas comunidades, bem como “refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas”.

1844

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012, p. 10)

A formação específica e diferenciada para professores indígenas, tem registrado nos últimos anos iniciativas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e nesse sentido a legislação afirma que cabe aos professores, a responsabilidade de ser interlocutor na construção do diálogo intercultural, fortalecendo sua cultura e mediando os interesses da comunidade.

Nesse sentido, a Lei Nº 2.977 de 8 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025) e fixa diretrizes específicas, metas e estratégias, traz como uma de suas diretrizes a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. Assim, a Meta 19 e as estratégias 13 e 14 diz:

Meta 19 - em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formação de todos os professores da educação básica[...].

Estratégia 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;

Estratégia 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.

Em 2014 foi homologado o Parecer CNE 06/2014 com a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01/2015 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Nível Médio, 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”.

1845

O capítulo III da Resolução CNE/CP nº 01/2015, que trata da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, registra no artigo 4º que:

Art. 4º 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 aprimoramento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Maher (2006) enfatiza que a escola surge nas aldeias a partir do contato com os não indígenas com a finalidade da catequização dos indígenas até chegar à configuração atual de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue de acordo com a legislação em vigor. “O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Maher (2006, p. 23).

#### IV - A Política de Formação para Professores Indígenas – perspectivas de análise

A partir do momento que a formação de professores indígenas passou a ser gerido pelo governo, o olhar volta-se então para expansão dos níveis de ensino nas escolas indígenas como diz Grupione (2008, p. 174). “Os programas de formação de professores indígenas que passaram a ser geridos pelos sistemas de ensino governamental partem de uma perspectiva que se centra na expansão dos níveis de ensino nas aldeias e na continuidade dos estudos por parte dos estudantes indígenas”. As propostas de formação são formalizadas pelos sistemas de ensino e aprovadas pelos órgãos reguladores do sistema com previsão de recursos financeiros.

Para Matos e Monte (2006, p. 79) “Há pelo menos seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, dos quais 60% deles estão frequentando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Específico Indígena, em nível médio”. Apesar desses dados não retratar números atuais, mas evidencia que muito ainda precisa ser feito em relação a formação de professores indígenas em todo País. Outro ponto relevante é o formato curricular do curso em nível médio, na modalidade normal que é ofertado aos professores indígenas.

Os cursos, denominados Magistério Indígena em nível médio, apesar da sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador. Este prevê de uma a duas etapas de ensino presencial intensivo por ano, quando todos os professores em formação se reúnem durante três a seis semanas em um centro de formação e participam das atividades preparadas por seus docentes. Depois deste período, os professores continuam sua “formação em serviço” nas aldeias, utilizando o espaço da sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os cursos têm a duração mínima de quatro anos, com maior ou menor equilíbrio entre as etapas presenciais e não presenciais. (MONTE 2006, p. 79 e 80)

Apesar de se mostrar positivo pelo seu potencial multiplicador, Grupione afirma que a formação é “[...] realizada concomitantemente à escolarização desses professores em contextos pluriétnicos, se desenvolve com uma empobrecida grade curricular e cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos” Grupione (2008, p. 175). Chama atenção o fato de que essas formações além de atender de forma que deixa a desejar, ainda serem ministradas para grupos de professores indígenas com culturas diferentes ao mesmo tempo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998. Ingressaram neste ano noventa e nove professores indígenas, pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá Xambioá e Xerente. (DAMSÔKEKWA CALIXTO, 2016, p. 10)

Portanto, para atuar em suas escolas como professores, os indígenas precisam ter formação na área da educação, seja ela em nível médio ou superior. Para Muniz (2017, p. 63) “a formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena e pelas licenciaturas interculturais”. Porém, destaca que os professores se dividem em duas classes sendo, indígena sem formação adequada e não indígena pedagogo ou com outra licenciatura, como afirma citando Grupione e Maher.

“Todavia, o que se percebe é que na maioria das escolas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada, e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas próprias da sociedade abrangente, isto é, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas, conforme Grupioni (2006) e Maher (2006). (MUNIZ 2017, p. 63)

Essa é uma realidade que não é difícil de ser constatada dentro das escolas indígenas que termina comprometendo a qualidade nos processos de oferta da educação escolar indígena como afirma Grupione, (2008, p. 175)”[...] creio que não seria surpresa a constatação do descompasso entre o que apregoam os documentos oficiais propostos pelo MEC como orientadores dessa política e o que se tem praticado em termos de formação de professores indígenas no interior desses sistemas”.

1847

Mesmo precisando avançar na busca da melhoria da qualidade dos serviços prestados nas escolas indígenas, a política educacional tem caminhado, pois podemos perceber os avanços mesmo que ainda tímidos. Para Ercivaldo Damsõkekwa Calixto Xerente (2016), as mudanças na política educacional implicaram em outras necessidades visando a melhoria na qualidade dos serviços prestados nas escolas localizadas nas comunidades indígenas.

“As mudanças nas políticas de educação escolar indígena também implicaram, nas últimas décadas, na necessidade de criação da carreira do professor indígena e de programas voltadas para a sua formação, bem como de criação de propostas pedagógicas próprias. Inicialmente essa formação ocorreu em cursos específicos para o magistério, ofertados pelas secretarias de educação dos estados em convênio com universidades brasileiras. Posteriormente, já na década de 1990, o ensino superior começa a ser ofertado para professores indígenas, através das licenciaturas em educação intercultural, voltadas para a formação de professores indígenas em serviço. (DAMSÕKEKWA CALIXTO 2016, p. 10)

Diante do cenário apresentado em relação a formação de professores indígenas, uma reflexão faz-se necessária sobre o perfil que esse professor precisa ter, essa reflexão traz em si um questionamento, afinal qual deve ser o perfil que um professor indígena precisa, que habilidades ele deve possuir e que competências precisa desenvolver em todo esse processo

para se tornar professor? Essa é uma questão que precisa ser discutida no âmbito das políticas públicas nas formações de professores indígenas, como afirma Grupione (2008).

Refletir sobre esse perfil, que habilidades ele deve possuir de antemão e que competências ele deve desenvolver no processo de tornar-se professor, é uma questão que tem estado presente não só no âmbito das políticas públicas, mas também em encontros de professores indígenas locais e regionais, em que se discutem novos caminhos para a educação indígena no país. (GRUPIONE 2008, p. 141).

O mesmo autor segue afirmando que “nesse debate, uma certeza se impõe: a natureza do processo de formação de professores indígenas é absolutamente determinante para sua atuação didática e política à frente da escola indígena”. E esse é um dos motivos pelos quais os cursos de formação para esses professores, precisa ser repensado e reestruturado, como exemplo cito o curso em nível médio na modalidade normal que é ministrado aos professores aqui no Estado do Tocantins, a Proposta do Curso vigente foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1998<sup>5</sup> e segue até a presente data sem reformulação.

No Estado do Tocantins, onde atualmente vivem nove povos indígenas. Entre eles os Akwẽ/Xerente, foi inicialmente desenvolvido o Projeto de Formação de Professores Indígenas[...] pela Secretaria Estadual de Educação desse Estado, em convênio com a Universidade Federal de Goiás, sob a responsabilidade Museu Antropológico e da Faculdade de Letras UFG, contando também com apoio da FUNAI. Este programa de formação foi criado conforme regulamenta a resolução 052 do Conselho de Educação Estadual do Estado do Tocantins, em 1998. Ingressaram neste ano noventa e nove professores indígenas, pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá Xambioá e Xerente. (DAMSÔKEKWA CALIXTO 2016, p. 10)

Ercivaldo Damsôkekwa Calixto Xerente (2016), afirma que “o programa acima mencionado continua ativo, porém, sem muita regularidade. Sofreu várias interrupções, devido a não destinação de recursos por parte do governo do Estado”. Contudo, a Secretaria Estadual de Educação mantém o curso de formação de professores indígenas. Sabemos que ainda há muito a se fazer em relação a formação de professores, pois essas discussões são recentes de acordo com Grupione (2008, p 167), “é certo que foi a partir de um conjunto determinado de experiências em andamento no início dos anos 90 que ocorreu o processo de discussão e de proposições de novas práticas de formação de professores indígenas”. Como podemos observar, essas práticas impactam diretamente nas escolas indígenas como uma política que visa garantir o direito a uma escola diferenciada.

Apesar da formação de professores indígenas se tratar de uma política pública, ainda é pensada e ministrada como projetos especiais, para cumprir metas, com data para início e

---

<sup>5</sup> A referida Proposta não foi disponibilizada na versão digital, encontra-se disponível na Gerência de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação.

término e com um agravante, não tem previsão orçamentária contínua com status de política pública.

Embora constando como uma linha central nas políticas do MEC e dos estados, os programas de formação voltados para os professores indígenas se configuram, via de regra, como projetos especiais, não permanentes (são datados e focados em demandas do momento) e não contam com dotação orçamentária contínua. (GRUPIONE 2008, p. 174).

Essa é uma questão que termina comprometendo a qualidade da entrega do que está sendo feito nas escolas, prejudicando assim os alunos indígenas que estudam nessas unidades escolares. Com todos esses entraves claramente perceptíveis, as comunidades indígenas buscam saída visando garantir a formação de professores para atuar em suas escolas.

No periódico *Em Aberto: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil* (2003, p. 7) Luís Donisete Benzi Grupioni diz que, “o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação”. Deixando de ser instrumento de negação e rompendo não só com a cultura colonialista, mas também com ações governamentais autoritárias e influenciando nas políticas públicas e na legislação que regulamenta os processos educacionais.

## V - Considerações Finais

A escritura deste trabalho possibilitou a oportunidade de aprofundar o conhecimento da temática formação de professores indígenas, articulado à valorização da cultura e da diversidade étnica. Assim, foi possível reunir elementos que caracterizassem a reforma da educação básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores indígenas, ao mesmo tempo que foi possível analisar sua relação com a legislação brasileira educacional.

Essa análise, permitiu observar que as políticas educacionais avançaram, no sentido de garantir os direitos aos povos indígenas, mas ainda há muito a ser feito para que os professores tenham uma formação de qualidade, que de fato atenda às necessidades de suas escolas e garanta uma educação específica e diferenciada como consta em lei.

A trajetória histórica da educação escolar indígena, tem revelado que a cultura colonialista ainda se mantém viva nas ações governamentais de atendimento aos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. **A Educação Escolar Indígena na Legislação e os Indígenas com Necessidades Educacionais Especiais**. 2006. 565-4.pdf (diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em 10 de julho de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial para Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação MEC. 2002).
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. rcebo05\_12 (mec.gov.br). Acesso em 05 de agosto de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 01, de 07 de janeiro de 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências**. Resoluções CP 2015 - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em 13 de agosto de 2022.
- DAMSÕKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. **Processos de Educação Akwẽ e os Direitos Indígenas a uma Educação Diferenciada: Práticas Educativas Tradicionais e suas Relações com a Prática Escolar**. (Mestrado em Direitos Humanos) Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades**. 2013. 136 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. (em aberto).
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. Brasília: MEC, 2006.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de



Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** /Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

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

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do Magistério Indígena**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins, 2017.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, n.º 45, 1998.

SILVA, Marcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). **A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.149-161, 1995.

1851

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

VIEIRA, Sofia L. **Escola – função social, gestão e política educacional**. In: FERREIRA, Nauria S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000