

Educação Superior

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR), NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ – AMAZONAS

ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA
LAURY VANDER LEANDRO DE SOUZA
ORGANIZADORES

ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA
LAURY VANDER LEANDRO DE SOUZA
Organizadores

Educação Superior:
A Formação dos Professores Indígenas No Curso de Pedagogia – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Município de Santo Antônio do Içá – Amazonas

AUTORES

Eliuvomar Cruz da Silva
Laury Vander Leandro de Souza
Patricia Duarte da Conceição
Ivanildes Melquides Roberto
Nelly Mary Oliveira de Souza
Vanuzia Silva de Assis Holanda
Vilania Sampaio da Silva dos Santos
Neli Brito Moreira

Diretora
Barbara Aline F. Assunção
Produção Gráfica
Editora Aluz
Capa
Editora Aluz
Diagramação
Editora Aluz
Revisão Técnica
Karoline Assunção
Jornalista Grupo Editorial Aluz
Barbara Aline F. Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável
Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros.
Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site www.aluzciencia.online

Copyright © 2023 by Eliuvomar Cruz da Silva & Laury Vander Leandro de Souza (Org.)

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Aluz
Tv. Dona Paula, 13. Higienópolis.
01239-050 -São Paulo – SP
Telefone: (11) 94170-2995
www.aluzciencia.online
instagram.com/revistarcmos

Conselho Editorial
Dr. José Crisólogo de Sales Silva. São Paulo, Brasil.
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes. Rio de Janeiro, Brasil.
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho. Roraima, Brasil.
Dra. Ivanise Nazaré Mendes. Rondônia, Brasil.
Dr. Ivanildo do Amaral. Assunção/PY.
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior. São Paulo, Brasil.
Dr. Maurício Diascâneo
Dr. Geisse Martins. Flórida EUA.
Dr. Cyro Masci. São Paulo, Brasil.
Dr. André Rosalem Signorelli. Espírito Santo, Brasil.
Me. Carlos Alberto S. Júnior. Ceará, Brasil.
Me. Michel Alves da Cruz. São Paulo – Brasil.
Me. Paulo Maia. Pará, Brasil.
Me. Hugo Silva Ferreira. Minas Gerais, Brasil.
Me. Walmir Fernandes Pereira. São Paulo, Brasil.
REVISORES
Guilherme Bonfim. São Paulo, Brasil.
Felipe Lazari. São Paulo, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Superior: 1. Ed – São Paulo: Editora Científica, 2023.
166p.
ISBN: 9786599491443
1. Educação 2. Superior 3. PARFOR I. ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA; LAURY VANDER LEANDRO DE SOUSA (Org.) Eliuvomar Cruz da Silva; Laury Vander Leandro de Souza; Patricia Duarte da Conceição; Ivanildes Melquides Roberto; Nelly Mary Oliveira de Souza; Vanuzia Silva de Assis Holanda; Vilania Sampaio da Silva dos Santos Neli Brito Moreira; III. Título
CDD-378

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação
Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Dedico esta obra em especial (in memoriam), do meu irmão **Lindemberg Cruz da Silva** que partiu para os braços do Pai Celestial deixando muita saudade na minha vida e familiares.

PREFÁCIO

Este estudo tem o objetivo geral de analisar e entender o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores indígenas, especialmente considerando seu impacto na formação desses alunos que trabalharão com alunos das comunidades e o contexto das realidades dessas populações.

Destina-se também a compreender o funcionamento do PARFOR na realidade de São Antônio do Içá-AM; identificar as metodologias utilizadas em sala de aula nas disciplinas do curso de formação, considerando os conteúdos que são ensinados em sala de aula, voltados para a realidade das comunidades; descrever os processos de como o processo de ensino e aprendizagem é realizado e como o conteúdo é trabalhado e compreendido contextualmente pelos alunos; fazer uma análise de como ocorrem os procedimentos de ensino em sala de aula por professores que lecionam na PARFOR para alunos indígenas da turma de Pedagogia em Santo Antônio do Içá-AM.

O trabalho aqui proposto é configurado como pesquisa qualitativa, tendo ocorrido na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, onde todas as disciplinas do curso são ministradas em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos/professores.

O objetivo do estudo de pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores indígenas, especialmente considerando seu impacto na formação desses alunos que trabalharão com alunos das comunidades e o contexto das realidades dessas populações. O foco é o ensino do Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), no município de Santo Antônio do Içá-AM.

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram os seguintes: levantamento bibliográfico

e levantamento. Foram utilizadas técnicas de análise textual discursiva para a análise dos dados.

INTRODUÇÃO

O processo Educacional que passa recentemente o nosso país caracteriza-se como agoniante no sentido de que a assistência aqui também nos referimos em termos financeiros tem diminuído consideravelmente afetando diretamente toda a educação no seu processo, no caso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, os cortes são evidentes como o auxílio dos governos federais e municipal.

Tendo em vista o quadro das dificuldades existentes e evidenciadas a educação encontra-se o seu desenvolvimento de inúmeras dificuldades entre elas o próprio desenvolvimento do programa, que entretanto, continua a ocorrer apesar das dificuldades enfrentadas, para os alunos ou frequentadores dessa modalidade os problemas não são menores, como a participação do programa, ou seja, sua estada e permanência no PARFOR começando com o próprio deslocamento de muito que moram e trabalham em comunidades.

A própria permanência na sede do município no caso de alunos dependendo de “aluguéis” e de permanência no próprio município já que muitas vezes algumas prefeituras não dão assistência para nenhum aluno dificultando a permanência e implicando na própria formação dos alunos, tornando-se, assim, um obstáculo maior sobretudo para os alunos no programa.

Existe ainda outro obstáculo originado através da retirada da folha de pagamento que ocorre em boa parte no caso particular nas cidades interior do Estado do Amazonas agravando as dificuldades ainda maiores no processo de educação, portanto, tendo em vista o processo na formação dos professores na própria manutenção de sua permanência no programa em função dos agravamentos dos problemas que vão surgir ao

longo de sua estada, geralmente ocorridas fora de sua sede.

Tendo em vista as dificuldades é necessário verificar as formas metodológicas de ensino e o contexto como os conteúdos são trabalhados tendo em vista que o curso em sua composição é de alunos indígenas tendo em vista que é necessária uma contextualização do universo das comunidades e a realidade que esses futuros professores irão atuar depois de sua formação, portanto, qual a relação.

A educação indígena aparece como um dos segmentos da educação, a população indígena é cada vez mais presente sobretudo em áreas em que sua existência é parte constituinte em geral da população como ocorre em boa parte dos municípios do Estado do Amazonas, o município de Santo Antônio do Içá é parte integrante dessa formação, tendo em vista o PARFOR observa-se turmas com o contingente indígena totalmente predominante.

A problemática em torno dessa questão fica evidenciada em função de torna-se comum nos municípios com o aumento dessa população no ensino, o PARFOR aparece como oportunidade para a formação e para qualificar esses professores que não tiveram a educação necessária no desenvolvimento em sala de aula.

Tendo em vista que o aumento desse incremento populacional tem crescido no processo de formação profissional em sala de aula é necessário sabermos as implicações de como ocorre a prática a forma de como em sendo processo já que a questão indígena ou dos alunos indígenas merecem atenção em função do quadro geográfico e da sua própria cultura como estão contextualizados.

Além da necessidade de análise desse fenômeno para compreendermos como ocorre a educação indígena, a importância da temática constitui-se como

elemento fundamental para o direcionamento, questionamento e formas de como atual em função de sua melhoria as práticas em sala de aula e no curso de formação voltado para a prática da educação indígena em cursos de demandas espaciais onde a presença dessa população é majoritária.

A pesquisa foi substanciada pela consideração de aspectos relevantes para o tema abordado:

A importância do estudo, bem como o aprimoramento da formação dos professores em sala de aula que estejam respaldados no contexto analisado, como a cultura e a diversidade, tendo em vista a contextualização do conhecimento e as necessidades do aprimoramento das disciplinas no curso de formação do PARFOR terem na formação de seus professores em sala de aula.

Deve-se, ainda, considerar **a magnitude e a relevância**, tendo em vista o processo de formação de professores na Constituição Federal Brasileira de 1988, que abrange a diversidade étnica, cultural e plural em nosso país, tem-se em vista que o direito da educação atinge toda forma de organização e de formulação social, na qual até mesmo o mais distante habitante que viva no território nacional, como é o caso das comunidades situadas mais longe dos grandes centros, sejam ela indígenas ou não, a relevância de qualificar e melhora a educação em todo país tona-se fundamental quando se trata de comunidades existentes na Amazônia levando em consideração a grande área territorial e ao mesmo tempo a presença da atuação do Estado na constituição da qualidade de melhoria da população através da educação e formação dos professores.

Como **razões que avalizam a realização do estudo**, tem-se a necessidade sentida de se compreender a importância do ensino indígena e as forma de atuação no PARFOR e a constituição das turmas que tendem como contingente uma grande quantidade alunos dessa etnia que vão atuar em sala de aulas nas

comunidades que estão empregados tendo em vista sua formação no curso de pedagogia.

Trata-se, pois, de um estudo voltado para a investigação e proposição de soluções para os desafios como é desenvolvido ao longo da formação dos professores o ensino/aprendizagem em sala de aula nas disciplinas ministradas e compreendidas pelos alunos de origem indígena que trabalham nas comunidades, tendo em vista aspectos relacionados ao desenvolvimento de atuação em suas escolas, portanto, sendo necessário analisar esses elementos na constituição de como está ocorrendo nessa formação.

A transcendência é outro aspecto de grande importância a se considerar, tendo em vista a necessidade de contextualização e de compreensão do conhecimento étnico indígena perpassa pelas metodologias, contextualização, exemplificação e ao mesmo tempo a constituição da preparação tendo em vista esses elementos como partes integrantes dessa formação.

Também a **geração de novos conhecimentos** a partir da compreensão da Educação Indígena, sobretudo quando tratamos de formação indígena para atuarem de forma sistematizada é necessária para aprofundamento e melhoria desse ensino demonstrando a busca da melhoria do ensino como busca.

Como pode ser considerada a formação desenvolvida em sala de aula pelos professores que ministraram as disciplinas diante da realidade existente no processo de ensino/aprendizagem para a preparação dos futuros professores em sala de aula com a contextualização do ensino e aprendizagem nas comunidades que irão atuar.

A necessidade de reestruturar as atividades e metodologias contextualizadas tendo em vista ensino/aprendizagem dos professores que atuam em sala de aula, portanto, o curso de formação dos professores em sua grande totalidade com os docentes na formação dos

alunos em sala de aula na contextualizam os conteúdos ministrados levando em consideração as comunidades de atuação dos discentes.

A hipótese básica de pesquisa é a seguinte:

H1. O PARFOR é um elemento importante na formação de professores, sobretudo para qualificação dos professores e indígenas, na medida em que contribui para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem das populações indígenas, fortalecendo a qualificação no segmento desses professores.

Já as hipóteses secundárias são:

H2. O PARFOR é fundamental no processo de qualificação para a formação indígena e ao mesmo tempo para a qualificação dos professores tendo em vista que oportuniza esses professores se qualificarem e resulta na melhoria do ensino.

H3. O processo de ensino e aprendizagem contextualiza a educação de acordo com a realidade indígena, o processo de análise estimulado é ponto crucial para que a formação profissional consiga chegar aos alunos indígenas por esses professores em sua formação.

H4. A necessidade da relação no processo de ensino e aprendizagem é uma preocupação que é contextualizada no ensino de formação de professores indígenas no PARFOR com os professores indígenas.

O objetivo geral da pesquisa é analisar e compreender o processo de ensino e de aprendizagem na formação dos professores indígenas, considerando-se sobretudo a sua incidência na formação desses alunos que vão trabalhar com os alunos das comunidades e contexto dessas realidades das populações.

Já os objetivos específicos são:

- Compreender o funcionamento do PARFOR na realidade de Santo Antônio do Içá-AM;
- Identificar as metodologias utilizadas em sala de aula nas disciplinas no curso de formação, considerando-se os conteúdos que são

ministrados em sala de aula, confrontando-os com a realidade das comunidades;
- Descrever os processos de ensino e aprendizagem e como os conteúdos são trabalhados e entendidos de forma contextualizada pelos alunos indígenas na turma de Pedagogia em Santo Antônio do Içá-AM.

Para proporcionar melhor apresentação, optou-se por estruturar a pesquisa em capítulos, estando estes assim organizados:

Nesse primeiro capítulo é apresentada introdução ao tema, sob análise, descrevendo a problemática considerada para a investigação (no caso, da formação de docentes indígenas no PARFOR em cidade do interior amazonense, considerando-se o lócus de sua atuação – no caso, em comunidades indígenas).

Para justificar a escolha do tema e elaboração da presente pesquisa, apresentaram-se a importância da mesma para a comunidade acadêmica/sociedade em geral, destacando-se, ainda, a sua magnitude e relevância, sobretudo considerando que, após o advento da Constituição Federal Brasileira de 1988, a formação de professores passou a ser pautada em um contexto que considera a diversidade étnica, cultural e plural existentes no país, e a universalidade da qual o direito à educação é dotado. Foram igualmente apresentadas as razões que avalizam a realizado do estudo, dando ênfase à transcendência e à geração de novos conhecimentos que sua elaboração proporcionar.

São, ainda, apresentadas as hipóteses da pesquisa (primária e as secundárias), bem como delimitados os seus objetivos (geral e os específicos), relatando brevemente a estruturação e organização do produto final da investigação – ou seja, dessa tese.

No segundo capítulo foi apresentada revisão de literatura, introduzindo breve histórico sobre a educação escolar indígena, tratando, ainda, aspectos relacionados

à escola indígena no direito brasileiro, apresentando os seus princípios regentes tal como estabelecidos pela literatura pesquisada, quais sejam, princípio da Escola comunitária, da Escola diferenciada, da Escola específica, da Escola multilíngue/bilíngue e da Escola intercultural. Também foram tecidas considerações acerca da interculturalidade estabelecida no currículo das escolas indígenas, adentrando-se, a partir daí, à realidade destas no âmbito do PARFOR, objeto que é da presente pesquisa.

Assim, em momento destinado à apresentação do PARFOR, serão identificadas as suas origens no Estado do Amazonas, destacando-se, especificamente, aspectos relacionados à formação dos professores nesse programa no Município de Santo Antônio do Içá, localizado no interior do Estado do Amazonas. Nesse momento, a atenção será direcionada à apresentação de teoria pertinente à abordagem proposta nessa pesquisa, qual seja, sobre a formação de professores no contexto dessa importante política pública educacional.

No terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia adotada para a pesquisa, momento em que se apresentou o lócus da pesquisa (PARFOR no Município de Santo Antônio do Içá-AM), identificando-se, ainda, o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

O quarto e o quinto capítulos do desenvolvimento foram destinados à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada, tratando-se neles aspectos basilares a partir dos quais se pretende responder à problemática suscitada.

No sexto capítulo foi apresentada a conclusão do estudo, identificando-se, além do cumprimento aos objetivos propostos, a confirmação/refutação das hipóteses, indicando-se, também, sugestões para estudos futuros.

1 REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, a educação foi reconhecida pelo legislador como sendo um direito de todos. Trata-se, pois, de um direito fundamental, que deve ser promovido e incentivado em ação conjunta envolvendo Estado, família e sociedade em geral.

Nesse sentido, Soares Neto et al (2013) destacam que considerar a educação como um direito fundamental significa reconhecer a necessidade de implementação de políticas públicas que proporcionem a todos o efetivo exercício da cidadania, bem como promover o acesso aos direitos econômicos, civis, sociais e políticos.

No contexto educacional, a inclusão escolar é uma política pública adotada para reunir, no mesmo espaço escolar, pessoas com e sem deficiência (MANTOAN, 2003). No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário, segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006), realizar mudanças profundas nas concepções, adotando diferentes práticas educacionais e promovendo uma real organização do ensino regular. Isso é necessário, conforme os autores, para que não só o acesso à escola seja garantido para todos, mas, sobretudo para assegurar a aprendizagem e permanência na escola dos indivíduos incluídos.

Para Glat e Fernandes (2005), embora já tenha ocorrido um passo significativo na promoção da inclusão escolar, em se tratando de alunos com deficiência, é preciso ir além, criando adaptações não só no espaço escolar, mas, também, na estrutura do edifício físico. Ainda conforme os autores é preciso, também, investir na formação docente para o enfrentamento das possibilidades e limitações de alunos com deficiência, trabalhando, também, a mentalidade de pais e alunos sobre a importância da inclusão escolar.

O fato é que, atualmente, dado o contexto de

inclusão e as constantes mudanças sociais e econômicas que ocorrem no conhecimento, na informação e na aplicação tecnológica, o gestor escolar é cotidianamente submetido a um processo que exige a compreensão de que a sociedade atual espera encontrar na instituição escolar valores tangíveis, capazes de contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos, auxiliando assim, na construção de uma sociedade mais digna e justa.

Dito isto, percebe-se que realizar a gestão escolar não é uma tarefa fácil, sendo neste contexto que o planejamento estratégico surge como uma ferramenta hábil para ajudar a proporcionar eficiência à administração e à tomada de decisões.

Essas considerações encontram seu lugar se considerarmos que as contínuas mudanças que ocorrem na sociedade têm exigido uma gestão escolar inteligente e ágil, na qual o planejamento estratégico é entendido como uma ferramenta de adaptação.

Isso porque, segundo Chiavenato (2010), o planejamento auxilia o gestor a focar seus esforços e dar um sentido de orientação aos integrantes da instituição, bem como a reduzir o impacto das mudanças no ambiente externo, para maximizar a eficiência e definir os parâmetros de controle e autoconhecimento da instituição e das forças que a cercam em seu campo de atuação. Além disso, o autor justifica que o planejamento também trata do processo de definição de objetivos e definição de como alcançá-los.

Desse modo, para que todos esses intentos se tornem realidade na instituição de ensino, deve o gestor escolar elaborar um planejamento de forma estratégica, norteando as atividades institucionais e educacionais rumo a esse objetivo.

A educação escolar foi gradativa e inexoravelmente incorporada ao cotidiano dos povos ameríndios. Os debates sobre o lugar institucional da

escola, seus limites e suas possibilidades, são permeados por iniciativas escolares implementadas por diferentes instituições e voltadas para os mais distintos objetivos, dando origem a experiências, em geral, pontuais e fragmentadas.

No Brasil, essa realidade assume características desafiadoras, principalmente se considerarmos a diversidade étnica e a baixa concentração demográfica, ingredientes historicamente usados para justificar a não implementação de políticas específicas e diferenciadas para as populações indígenas.

Nesse contexto, uma das ações estimuladoras para a criação de uma escola indígena verdadeiramente sintonizada com os interesses desses povos indígenas é a definição e implementação de políticas públicas de educação e, dentro destas, a formação de seus profissionais.

Hoje, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2013, aproximadamente 238.113 estudantes indígenas estão na educação primária do país. Seguindo os dados relativos ao número de escolas e à população indígena, a maioria desses alunos concentra-se na região Norte.

Nesse cenário, destaca-se o estado do Amazonas, que concentra o maior número de estudantes indígenas brasileiros. No entanto, embora o Acre não seja numericamente significativo em relação ao Amazonas, apresenta um processo histórico precursor na configuração dos processos escolares indígenas, como veremos.

Sobre a formação de professores foram feitas breves considerações, a partir de discussões empreendidas por esse autor no campo da formação de professores, para depois passar a uma reflexão mais específica no campo da educação escolar indígena.

O professor em formação necessita não só conhecer os instrumentos norteadores da prática profissional - procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, mas refletir sobre as suas aquisições, procurando relacionar

os conhecimentos adquiridos com as diferentes situações vividas; ele precisa pensar e, tendo as ferramentas indicadas, deve construir suas próprias impressões, visões e modos de agir. Segundo Chauí (2005), a formação acontece quando,

> [...] há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2005, p.12).

Tendo em vista essa condição de questionamento, problematização e reflexão a que o autor se refere em relação à capacidade formativa entendemos a compreensão dessa capacidade não só ao caráter inicial, mas também ao sentido de continuidade que ela assume, percebendo que também este é um processo importante na constituição profissional do professor.

Sendo o homem um ser em contínuo processo de formação, suas ações, ideias, construções, pensamentos, entre outros atributos a ele ligados, carregam sempre o sentido de incompletude e, consequentemente, a busca permanente pelo aprendizado que podem suprir esta falta. No caso específico da formação docente, e em nossa proposta, do professor indígena, o caráter de incompletude fica latente diante da abrangência e da complexidade que envolve a atividade educativa.

Portanto, a formação continuada e permanente de professores caracteriza-se não apenas como um processo de aprimoramento dos alicerces da formação inicial, mas como um espaço de reflexão, atualização, aprofundamento de saberes e práticas, interação com novos saberes, desenvolvimento de experiências e, sobretudo, a ampliação de suas

competências profissionais, que se traduz diretamente na complementação de um dos atributos de seu construto pessoal.

Uma proposta de definição do que é a formação continuada, permite afirmar que esta surge inteiramente de estudos sistemáticos e autoformativos vividos pelos profissionais através dos contextos de trabalho e das necessidades intrínsecas destes contextos e das suas próprias investigações, reflexões e relações, como sujeitos que produzem conhecimento, conforme explica Tardif (2002):

> Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p. 249).

A formação continuada se estende ao longo da experiência profissional do professor e delimita sua capacidade de mediação entre a experiência vivida e os saberes nela construídos; ao mesmo tempo, amplia os conhecimentos decorrentes dos momentos iniciais de sua formação.

Portanto, o debate sobre a formação de professores, por esse caráter de busca contínua pelo conhecimento e ampliação que a ação prática exige desse profissional, evidencia uma ampla gama de conceitos

e autores que encontram neste contexto um meio relevante de discussão sobre as atividades educativas, suas necessidades, importância, complexidade, carências e, sobretudo, as dinâmicas que a tomam como processo.

No campo específico da educação escolar indígena, há diversos autores que discutem a escola indígena e a formação de professores. Dessa forma, esta pesquisa enfoca formas de compreender e discutir a escola indígena e seus desafios no contexto das políticas de educação no Brasil. Para isso, destaca-se a contribuição nos estudos sobre a educação escolar indígena e sobre o processo de formação de professores indígenas de D'Angelis (2003), Freire (2004), Gruber (2003), Grupioni (2003; 2004; 2005), Kahn e Azevedo (2004), Mindlin (2003), Silva (2001), entre outros.

O estudo, portanto, está ancorado em uma perspectiva crítica de análise das políticas públicas de educação para escolas indígenas no Brasil com foco no Amazonas e na análise da bibliografia disponível sobre educação escolar indígena.

A demanda por uma escola plural está se tornando cada vez mais comum em nossa sociedade. As solicitações estão relacionadas ao dia a dia, circulam na mídia, em documentos legais, em eventos (seminários, encontros, congressos).

A ideia de uma escola que privilegia as singularidades de todos os alunos pressupõe a valorização da composição da diferença e a sua partilha na diversidade. Nesse sentido, a implantação de uma educação indígena é cada vez mais percebida como uma questão de direitos humanos quando se propõe a acolher indivíduos que estão inseridos no sistema educacional nacional, mas nem sempre têm acesso a uma escola diferenciada e específica, que contemple seu universo cultural.

Os canais de investigação e divulgação de estudos sobre povos indígenas, embora distintos, costumam

se limitar a fragmentos de uma realidade dinâmica e complexa. Os trabalhos científicos, as publicações na imprensa e as próprias produções indígenas não têm sido suficientes para dar visibilidade à alteridade historicamente erigida sobre hábitos, valores e instituições das culturas indígenas.

Nesse contexto de estudos e reflexões sobre o tema, publicações recentes têm constituído uma produção científica sobre a educação escolar indígena, que abarca vários aspectos a ela relacionados. Para o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica desses estudos, utilizamos procedimentos diversos e complementares.

Para a coleta de dados estabelecemos como descritores a serem utilizados na pesquisa: políticas de educação escolar indígena e formação de professores indígenas.

A definição de tais termos de pesquisa baseia-se na análise de que os grupos indígenas enfrentam grandes desafios no contexto político e social atual, no sentido de consolidar a educação formal nas aldeias dentro das perspectivas desejadas por cada etnia, mas, acima de tudo, previstas na legislação nacional, tendo tais grupos sistematicamente a si negado ou dificultado o acesso a bens materiais e/ou simbólicos.

Diante disso, o objetivo deste capítulo de revisão de literatura é apresentar aspectos teóricos já publicados sobre a educação escolar indígena, considerando que este é o macrotema abordado nesta pesquisa. Para tanto, optou-se por iniciar a abordagem com uma breve diferenciação entre o que é educação indígena e o conceito estabelecido para educação escolar indígena.

2.1 Breve histórico sobre a educação escolar indígena

De maneira geral, inicialmente, deve-se considerar que a educação indígena tem seu entendimento no contexto da compreensão como um processo por

que passam os povos indígenas, sendo caracterizada pela peculiaridade desse povo em educar seus filhos, com o intuito de transmissão hereditária dos saberes da tribo, garantindo assim a sobrevivência cultural das novas gerações.

Tanto a educação escolar como a escola tem sua inserção nas comunidades indígenas desde a chegada dos europeus ao Brasil, tendo sido historicamente conduzida para atender aos mais diversos objetivos, que vão desde o esforço de cristianização desses povos até a catequese, passando por posteriormente, a necessidade de integrá-lo na sociedade nacional, até o objetivo de lhe proporcionar uma educação escolar de caráter particular (bilíngue, intercultural, diferenciada, específica e comunitária).

Em termos de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, percebe-se que estas são recentes no Brasil, apresentando legislação que visa garantir a essas pessoas o direito ao gozo da própria organização.

No entanto, apesar dos avanços visivelmente experimentados ao longo dos anos, há que se considerar que ainda há um amplo caminho a percorrer para implementar efetivamente o que está enunciado no texto legislativo.

De qualquer forma, é preciso lembrar que a escola indígena, hoje, desempenha um papel importante nas comunidades, tendo sido concebida por essas pessoas como um espaço de luta pela manutenção da própria cultura e pela garantia de direitos.

É, portanto, a partir dessa concepção que se dedicará este subcapítulo, no qual pretendemos apresentar uma breve história da educação escolar indígena.

Segundo Maher (2006), estima-se que na época do chamado descobrimento do Brasil e da chegada dos europeus, existia uma população indígena local de cerca de 2 a 4 milhões de pessoas. De acordo com o censo

de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no Brasil é composta por aproximadamente 896.917 pessoas, pertencentes a 254 povos.

Maher (2006) afirma que essa população se explica pelas políticas implementadas ao longo da história brasileira de homogeneização da cultura, devido à busca pela pseudo-igualdade, bem como por refletir os processos de extermínio cultural historicamente impostos aos povos indígenas. A catequese, o trabalho agrícola em internatos e escolas foram alguns dos meios utilizados para esse fim.

No Brasil, muitas vezes existe uma imagem construída sobre os indígenas como se todos fossem iguais. Essa visão ignora o fato de termos mais de 250 povos indígenas que têm sua própria cultura, sua língua, suas formas de ensinar e aprender e de organizar sua vida coletiva.

Essas formas de educar estão presentes no cotidiano das comunidades e todos participam. Meliá (1979) afirma que esses processos baseados na alteridade, ou seja, na diferença que os torna o que são, garantiam aos povos indígenas resistência ao processo de integração imposto pelos colonizadores.

O resultado dessa educação é perceptível pela quantidade de línguas indígenas ainda faladas e pelas tradições culturais presentes na vida desses povos, vistas na forma como educam seus filhos e iniciam seus jovens.

Segundo Khan (1994), a educação indígena está ligada ao ethos tribal e sua orientação é o processo tradicional desse grupo. Ou seja, a educação indígena estaria amparada na tradição, nos costumes, no modo de vida e na organização social de cada povo indígena, o que nos permite dizer que ela ocorre de qualquer forma, independentemente de qualquer outro fator – currículo, professores e escolas.

A educação indígena se dá na interação da geração mais jovem com a geração adulta, por meio da qual o que deve ser ensinado é parte integrante da vida, das crenças, da forma que todo povo é indígena (BRANDÃO, 2006).

Nessa perspectiva, Brandão (2006) defende que a educação existe onde não há escola e onde podem existir redes e estruturas sociais para transferir conhecimento de uma geração para outra, onde ainda não foi criado à sombra de nenhum modelo de ensino centralizado e formal. Assim, para o autor, a educação aconteceria independente de institucionalização, já que abrange um processo mais amplo, com a transmissão do conhecimento ocorrendo no cotidiano.

Nesse sentido, importantes são as considerações de Luciano (2011, p. 74), que assim expôs em sua tese de doutorado:

> Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica.

Na concepção dos povos indígenas, esse saber é ensinado cotidianamente, na participação nas atividades comunitárias, na interação dos mais jovens com os idosos, nos rituais, nas atividades coletivas de trabalho, na transmissão oral de suas histórias, de suas danças, resumindo, de sua cultura.

A educação escolar pressupõe a presença da escola. Com base no pensamento de Grupioni e Monte (2006), a escola como instituição para os povos indígenas surgiu do contato com os europeus e, dessa forma, assumiu diferentes modelos e formas para atender igualmente a diferentes objetivos e funções, com base não apenas em conceitos pedagógicos, mas, também, políticos, que procurou definir o lugar que os

índios deveriam ocupar na sociedade brasileira.

Ferreira (2001) cita quatro etapas da educação escolar dos povos indígenas no Brasil. Conforme o autor, a primeira fase teve início no período do Brasil colonial, em que a educação era responsabilidade integral dos missionários católicos, com o predomínio da Companhia de Jesus, dos Jesuítas, por meio da catequese e da "civilização" dos índios.

A segunda, marcada pela criação em 1910 do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), estendeu-se à política educacional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL)[1] e outras missões religiosas e foi apoiado no discurso sobre a alfabetização na língua materna e a integração dos indígenas na sociedade nacional.

O final das décadas de 1960 e 1970 marcou o início da terceira fase com o surgimento das organizações indígenas não governamentais e a formação do movimento indígena que demandava uma educação específica e diferenciada.

Segundo o autor, a quarta fase é marcada pela iniciativa dos povos indígenas, a partir da década de 1980, com propostas alternativas para a própria educação. A Constituição Federal de 1988 é o grande expoente dessa fase e inaugura uma nova forma de relacionamento entre os indígenas e a sociedade brasileira (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Desde a década de 1990, a educação escolar indígena entrou no rol de atribuições do Ministério da Educação (MEC). É nesse período, segundo Di Giorgi e Leite (2010), que se dá em grande parte a democratização da escola pública brasileira, que começa a receber um novo aluno, o que muda suas características.

Os autores também apontam que a educação no Brasil teve um caráter elitista desde a colonização até

1 Missão evangélica americana especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

sua expansão no século XX. Nesse sentido, percebemos um movimento de deslocamento entre a escola pública brasileira, em geral, e a escola indígena, mais especificamente (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Segundo Maher (2006), a instituição escolar foi pautada, como parte integrante dessa educação escolar, ao longo de sua trajetória segundo dois paradigmas: o assimilacionista (que protege o modelo de submersão e transição) e o emancipador (modelo enriquecimento cultural e linguístico).

Conforme a autora, o paradigma assimilacionista predominou até a década de 1970. Nesse modelo, o objetivo da escola era educar o índio para que ele deixasse as suas origens, incorporando os costumes, os valores e a linguagem da sociedade e envolvente (MAHER, 2006).

Para tanto, foi dividido em dois modelos: o modelo assimilacionista de submersão e o modelo assimilacionista de transição. No modelo de imersão, as crianças indígenas eram levadas para internatos e lá, longe de suas famílias e cultura, eram obrigadas a aprender novos costumes, comportamentos, crenças e idiomas. Não surtindo o efeito esperado, foi substituído pelo modelo de transição assimilacionista (MAHER, 2006).

Neste caso, foram criadas escolas nas aldeias para ensinar as crianças a ler e escrever na sua língua materna, dada a dificuldade de o fazer numa língua diferente da sua, introduzindo-se gradativamente o português até se tornar a única língua de aprendizagem. Assim, a educação e a língua indígena foram totalmente excluídas do currículo escolar. Esse modelo propõe o bilinguismo subtrativo para cancelar a língua materna do repertório do falante (MAHER, 2006).

A escola começa com um bilinguismo transicional e termina monolíngue, na língua portuguesa. Outras referências culturais também são subtraídas com a inclusão de outras referências da sociedade dominante.

O paradigma emancipatório surge como

resultado da organização indígena e dos movimentos de resistência. Nele, o modelo é de enriquecimento cultural e linguístico e busca promover um bilinguismo viciante, em que uma segunda língua é aprendida sem excluir a língua materna como forma de educação e comunicação (GRUPIONI; MONTE, 2006).

Esse modelo busca promover o respeito às práticas culturais desses povos e a escola ganha caráter indígena. Segundo Grupioni e Monte (2006, p. 47):

> De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e de construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

A demanda por escolas nas comunidades indígenas e a busca por uma nova organização desta corroboram a afirmação dos autores. A escola assume um papel importante nas comunidades, visto que assume o objetivo de promover uma educação que permita aos indígenas o acesso a diferentes saberes e competências, capazes de os formar em diálogo com esta sociedade, valorizando a sua cultura.

No entanto, é importante ressaltar que a escola não pode ser considerada uma invenção do mundo indígena, fazendo com que seja necessário promover a renúncia desses povos.

Ao contrário, como bem afirma Bergamaschi (2012, p. 54), deve-se conceber "[...] a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos".

Em outras palavras, a tensão entre o que essa escola representa do contexto não indígena, de onde vem

e o que essas pessoas buscam com essa instituição em sua realidade são interfaces que devem estar presentes em um diálogo intercultural.

De acordo com o Relatório Diagnóstico do Censo Escolar de 2014, foram cadastradas 3.138 escolas indígenas, reunindo 234.869 alunos e mais de 18.000 professores, sendo 3.138 escolas indígenas no Brasil, a maioria localizada no Amazonas, para um total de 1.011 escolas. Os dados obtidos mostram que as escolas indígenas no Brasil apresentam problemas de infraestrutura em relação ao acesso à Internet, ao abastecimento de água, à rede elétrica, ao prédio escolar etc.

O mesmo relatório indica que pouco mais da metade (54,4%) está regularizada. Entre as escolas existentes, a maioria frequenta o ensino básico (94,6%) e a educação infantil (50%), enquanto um pequeno número frequenta o ensino médio (9%).

Os dados mostram que, apesar dos avanços em termos jurídicos, ainda há muito a ser feito para se atingir a qualidade desejada na educação escolar indígena. A legislação sobre as escolas indígenas apresenta-se em um ideal que está longe de ser alcançado.

Analisando esses resultados, Luciano (2015, p. 1) afirma que:

> [...] muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é, sensivelmente, mais grave.

Diante dessas questões, entendemos que, para uma efetiva melhoria da educação escolar indígena, é necessária a formação de pessoas que possam lutar

pelo direito à educação de qualidade, garantido pela Constituição de 1988, e pelo direito de todo cidadão brasileiro.

2.2 A escola indígena no direito brasileiro

A inserção da escola no espaço indígena brasileiro tem servido como uma ferramenta para impor os valores dos outros e negar as diferentes identidades, por meio de diversos processos como a catequização, a civilização e a integração forçada à comunhão nacional.

O processo escolar indígena no Brasil teve origem na Colonização portuguesa. Acima de tudo, procurou-se evangelizar os povos utilizando o sistema tradicional da Igreja, por meio de suas Ordens e Congregações.

Eles impuseram não só a sua própria cultura, mas também um sistema de vivência e celebração da fé, que levou à devastação das culturas indígenas e de suas crenças, deixando uma marca indelével de sua presença na história educacional do país.

Os colonizadores portugueses implementaram uma política educacional para os povos indígenas baseada nos preceitos educacionais do mundo ocidental e aos poucos os remanescentes desses povos foram submetidos a um processo educacional indiferente a eles.

Embora os indígenas constituíssem o contingente ideal por origem e quantidade para fornecer trabalho escravo, esse objetivo não era facilmente alcançado, pois ofereciam resistência e eram vistos como "selvagens", precisando de "pacificação". Para atingir seus objetivos, os missionários jesuítas viajaram para as aldeias em busca, acima de tudo, de crianças. Como não tinham instalações educacionais fixas e adequadas, esses movimentos foram chamados de missões (SCHMITZ, 1994).

As escolas, principalmente faculdades e seminários que atuaram em toda a colônia, agiram

para assegurar a reprodução da sociedade escrava e segmentada.

Com isso, a Igreja Católica não só assumiu a hegemonia na sociedade civil, mas também penetrou de certa forma, na sociedade política por meio dessa arma pacífica, que era a educação, segundo Schmitz (1994). Assim, a Igreja, por meio das instituições educacionais, se espalhou por vários lugares do território, marcando seu domínio.

Essa posição etnocêntrica legitimou a ação "civilizadora", que teria por objetivo integrar os povos indígenas à sociedade ocidental e cristã da época. Até a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, cabia aos religiosos missionários cumprir a tarefa "civilizadora" e educativa que difundia uma educação baseada na prática da catequese entre os indígenas.

Do ponto de vista da política colonial, pretendia-se sujeitar os índios aos ditames da metrópole portuguesa, integrá-los às ações de seus interesses. A legislação indígena, nesse período, conjeturava esse aspecto e se baseava nos problemas relacionados à escassez de mão de obra, permitindo a captura, catequização e escravização do índio.

Desta forma, dois ambientes de ensino distintos foram definidos:

> [...] as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (RIBEIRO, 1984).

Toda ação pedagógica dos jesuítas foi marcada por formas dogmáticas de pensamento contra o pensamento crítico. Quanto à prática educativa, Ribeiro

(1984) afirma que existiam dois modelos de educação: um para os indígenas, voltado para a escrita, a leitura e algumas operações, e outro que era um ensino mais intelectual, aplicável aos filhos dos colonos.

2.3 Princípios regentes da escola indígena

A oferta de programas de educação escolar para comunidades indígenas no Brasil foi impulsionada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, o foco era um: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que se tornassem algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre os grupos indígenas tem servido como uma ferramenta para impor os valores dos outros e negar diferentes identidades, línguas e culturas (GRUPIONI; MONTE, 2006).

O pequeno tamanho da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento como grupos étnicos diferenciados e a perspectiva da necessidade de integração dos povos indígenas na comunhão nacional, por considerá-los uma categoria étnica e social transitória e destinada, tornavam isso particularmente difícil, representando entraves, pois, à implementação de uma política educacional do Estado brasileiro que respeitasse a visão de mundo e o modo de vida desses povos.

Somente nos últimos anos esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a atuar junto às comunidades indígenas, buscando alternativas à subjugação dessas populações, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre elas e outros segmentos da sociedade nacional (PIRES, 2017).

A escola entre as comunidades indígenas adquire,

portanto, um novo significado, passando a ser contemplada como meio de garantir o acesso ao conhecimento geral sem ter que negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas (MATTOS, 2010).

Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos para as realidades socioculturais e históricas de algumas comunidades indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e se adaptando aos seus diferentes projetos de futuro (MATOS, 2010).

É justamente a partir de experiências fragmentadas e localizadas que nasceu um novo modelo de introdução de escolas às comunidades indígenas. Esse modelo, pautado fundamentalmente pelos princípios do respeito à organização social indígena e da valorização de suas línguas maternas e dos conhecimentos e compreensão tradicionais desses povos, foi incorporado nos últimos anos pelo Estado brasileiro.

Hoje as diversas sociedades indígenas têm consciência de que a escola pode ser, dentro das dinâmicas de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento próprio, bem como um veículo de aquisição de conhecimentos universais.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1988 constitui um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Destaca-se o fato de que a Constituição Federal assegurou às sociedades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a qual foi regulamentada por diversos textos legais.

Entendeu-se que somente assim seria possível garantir não apenas sua sobrevivência física, mas também sua etnia, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou com os habitantes originários do território (GRUPIONI; MONTE, 2006).

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados uma categoria social em extinção

e passaram a ser respeitados como etnias diferenciadas, com direito a manter "[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" (artigo 231 da Constituição Federal de 1988) (BRASIL, 1988).

O mesmo texto constitucional, em seu artigo 210, garante às comunidades indígenas o uso de sua língua materna e seus processos de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (artigo 215 da Constituição Federal do Brasil de 1988) (BRASIL, 1988).

Essas disposições constitucionais amparam as novas Diretrizes Educacionais Nacionais e Lei Básica, que garantem aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Com essas disposições legais, o índio tem garantido o direito a uma escola com características específicas que busque valorizar os conhecimentos tradicionais vigentes em seu meio, dotando-os de ferramentas para lidar com o contato a outras sociedades (GRUPIONI; MONTE, 2006).

A mudança de paradigma no conceito de educação escolar para as sociedades indígenas foi introduzida pela Constituição de 1988, quando a educação deixou de ter o caráter integracionista amparado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) e passou a assumir o princípio do reconhecimento da socio-diversidade, desenvolvimento e manutenção da linguagem. Isso levou a uma mudança nas responsabilidades na condução da oferta de programas de educação indígena.

Com o Decreto nº 26/1991, foi retirado o mandato exclusivo da Fundação Nacional do Índio para conduzir os processos de educação escolar com as sociedades indígenas e o Ministério da Educação e do Desporto, à época, ficou responsável pela coordenação das ações, bem como sua execução junto aos Estados e municípios. Em decorrência desse decreto e da Portaria nº 559/1991, foram criadas no MEC a Coordenação Geral de

Apoio às Escolas Indígenas e a Comissão de Educação Escolar Indígena, assessora deste órgão, de caráter interinstitucional e com representação de professores indígenas (SOUZA, 2016).

Desde então, o trabalho do MEC tem se pautado pelo princípio de reconhecer e manter a diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas. Reconhecendo a necessidade de definir os parâmetros de atuação dos diversos órgãos, sendo assim, o referido Comitê elaborou, apoiado em diversas experiências inovadoras, em grande parte fruto do trabalho alternativo de organizações da sociedade civil, as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" (1993). Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica no contexto da diversidade cultural.

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige que órgãos e instituições responsáveis definam novos mecanismos, conceitos e dinâmicas para que essas escolas sejam efetivamente beneficiadas e incorporadas com sua inclusão na rede oficial, e respeitadas em suas particularidades.

Isso se deve pelo fato de que, hoje, o Brasil, como outros países latino-americanos, reconhece que é formado pela presença de diferentes etnias, que têm o direito de manter suas especificidades culturais, históricas e linguísticas.

Pesquisas recentes indicam que hoje existem entre 290.000 e 330.000 índios em terras indígenas, formando cerca de 210 grupos diferentes, falando línguas em 170 línguas diferentes. Não há informações sobre os índios urbanizados, embora muitos deles mantenham suas tradições e línguas.

A política desenvolvida pelo MEC visa garantir que os povos indígenas tenham uma escola de qualidade,

que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua plena participação nos projetos futuros do país. Embora, até o momento, não haja um estudo sistematizado com dados precisos, é possível traçar um perfil da educação escolar indígena no país. Sabe-se que a oferta de programas educacionais aos povos indígenas no Brasil ainda é incipiente, caracterizada por experiências descontínuas e fragmentadas pela atuação de diferentes instituições e órgãos, seguindo diferentes diretrizes e realizando ações particulares.

Porém, é graças a essas iniciativas que a escola está hoje presente no cotidiano de muitas sociedades indígenas, embora não corresponda ao modelo de escola que diversos povos indígenas reivindicam. Contudo, apesar de crescente, o número de professores indígenas ainda é pequeno.

Em geral, não existe uma formação adequada para os professores que atuam em escolas indígenas, sejam eles indígenas ou não, o que lhes permite adquirir conhecimentos para o exercício da docência dentro de uma proposta escolar que tenha a especificidade, a diversidade, a interculturalidade e o bilinguismo como princípios (PIRES, 2017).

Poucas escolas são reconhecidas como indígenas: a maioria delas é considerada escolas rurais ou classes de extensão. Outro ponto comum às escolas indígenas é a falta de material escolar adequado e específico na língua materna das diferentes etnias (PIRES, 2017).

A situação atual reflete uma descontinuidade, fragmentação e desarticulação, que o Ministério da Educação tem procurado superar por meio da padronização dos princípios que devem reger a oferta educacional a estes povos.

O direito a uma escola diferenciada, com ensino na língua materna e respeito aos métodos corretos de aprendizagem, está expresso na Constituição Federal de 1988.

Posteriormente, na década de 1990, os princípios da escola indígena são abordados no Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (1998), chamando a atenção para o seu pertencimento ao sistema nacional de educação e para a necessidade de uma nova política pública que atenda e respeite o patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

Os princípios para o desenvolvimento de projetos escolares em áreas indígenas são a participação efetiva das comunidades indígenas, com base na elaboração de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com diferentes metodologias de ensino, com a incorporação de processos específicos à aprendizagem de cada pessoa e com a implementação de currículos escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.

Além disso, é de extrema importância a realização de cursos de especialização para professores indígenas, bem como a publicação de material didático em línguas indígenas e português. Essas foram as diretrizes do trabalho atualmente desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Assumindo suas responsabilidades na coordenação das ações educativas indígenas no país, o Ministério da Educação e Esportes propôs uma política que garante o respeito à especificidade e à sua diversidade étnica. Essa política foi detalhada no documento “Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, cujo texto está organizado em torno de alguns princípios e diretrizes, destacados a seguir.

2.3.1 Escola comunitária

É interessante notar que a escola indígena é a comunidade por excelência e essa característica se refere a todos os processos escolares, desde o

desenvolvimento do currículo até a forma como ele é administrado.

As decisões sobre o tempo e o espaço no processo educativo escolar, os conteúdos, os objetivos, a metodologia adotada, a forma de organização e o calendário escolar devem ser tomadas pela comunidade. Nesse sentido, de acordo com o Referencial Curricular para Escolas Indígenas, a escola deve ser "[...] conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios" (BRASIL, 1998).

Desta forma, as práticas culturais da comunidade devem ser reconhecidas como parte fundamental e integrante da educação escolar das crianças, cabendo à comunidade participar efetivamente desse processo. Deve ser garantida uma ampla participação da comunidade, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua materna, bem como às tradições de cada povo.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 (BRASIL, 2012b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, dispõe que:

> Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de "bem viver" dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012b).

Portanto, ao se pensar na organização da escola indígena, devem-se considerar os modos de vida dessas etnias, sua visão de mundo e sua forma de "viver bem" neste território, no sentido de conceber a sua vida plena e as relações que estabelece entre si, os outros e o mundo.

Nesta perspectiva, a interculturalidade, o

bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade e a diferença são princípios para a elaboração dos seus projetos.

2.3.2 Escola diferenciada

Conforme disposições incluídas no documento Parâmetros em Ação – Educação Escolar Indígena (2002, p. 5), a escola diferenciada:

> [...] Acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades.

O documento, portanto, expressa a necessidade de as escolas indígenas terem currículo próprio, diferente das escolas não indígenas. Nesse sentido, entende-se que a escola diferenciada pressupõe um material didático específico, um horário adaptado à realidade, professores nativos formados para as atividades didáticas, além de organização própria, na qual a comunidade possa gozar de condições para uma participação ativa na gestão.

No caso das escolas indígenas, para garantir uma educação diferenciada, não basta que os conteúdos sejam ministrados com base no uso da língua materna, é preciso incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e aceitar as próprias formas de transmissão dos conhecimentos indígenas. Além disso, é essencial que o desenvolvimento do currículo, como um processo em constante desenvolvimento, ocorra em estreita harmonia e sob a orientação da escola e da comunidade

indígena que atende. O momento de organizar a vida das comunidades indígenas segue uma lógica própria que deve ser considerada nos calendários das escolas.

Desta vez, a escola diferenciada é concebida a partir das experiências dos povos indígenas. Elas são distintas das escolas não indígenas e a busca dessa diferença deve se basear nos anseios desses povos e no que isso representa para eles. Mas isso não significa que possam ser desprezadas as condições objetivas de garantia da qualidade a que têm direito os povos indígenas e todos os cidadãos.

O documento citado destaca que essa qualidade deve se refletir no acesso às tecnologias disponíveis, na utilização de material didático específico e na oportunidade desses povos participarem de sua produção, mesmo em suas línguas maternas, sempre que possível.

Da mesma forma, o currículo diferenciado deve contemplar o conhecimento de cada povo e o conhecimento universal, a que todo aluno tem direito, como bem comum da humanidade.

O conhecimento tradicional refere-se a essas formas de compreender e explicar o mundo, o homem, a forma como seu conhecimento é organizado, sua organização social e política. Há um conhecimento específico desses povos que deve ter espaço no currículo escolar e ser objeto de trabalho nas atividades docentes.

O documento lembra ainda que as modalidades específicas de aprendizagem de cada pessoa também devem ser consideradas na escola diferenciada. A presença de gestores e idosos deve fazer parte do cotidiano dessas diferentes escolas. Se eles têm algo a ensinar, as crianças têm algo a aprender. E, nesses casos, é comum usar oralidade, histórias e ação coletiva.

Portanto, é preciso pensar também em novas formas de avaliação mais condizentes com a forma como essas escolas estão organizadas e com a finalidade a que se destinam.

Certamente, haverá muitas semelhanças em comparação com uma escola não indígena, por se tratar de uma invenção ocidental resignada nas comunidades indígenas, porém, a diferença deve ser mantida nelas como expressão da identidade desses povos.

2.3.3 Escola específica

As sociedades indígenas existentes no Brasil hoje possuem tradições culturais únicas. Os processos de contato de cada povo com a sociedade ocidental foram diversos, em tempos e formas diferentes. Cada um destes povos é único, têm uma identidade própria que se constrói no território que habitam, nas tradições que preservam, nos costumes que vivenciam, na língua que falam e na organização social. Para que essas especificidades permaneçam, é importante que as escolas indígenas sejam específicas e envolvam a comunidade indígena como um participante ativo nos processos que estabelecem.

Desse modo, a escola indígena específica é um sucesso ao reconhecer a alteridade de cada povo, superando a visão genérica do índio que o coloca nesta categoria com todos os povos.

Na visão de Gusmão (2000), é pelo reconhecimento da alteridade do Outro que sua existência é compreendida. A alteridade diz que o Outro existe e está em nosso mundo, assim como nós estamos no dele.

Portanto, reconhecer a alteridade dos povos indígenas significa reconhecer que cada povo possui características específicas de suas próprias culturas, línguas e formas de organização social, e que estas se materializam em suas escolas, mesmo que façam parte de um sistema educacional maior. Assim, uma escola Tikuna tem suas formas diferentes das escolas Kokama e kambeba, por exemplo.

Diante disso, o projeto político pedagógico (PPP)

dessas escolas deve estar em linha com o que as comunidades esperam dessa instituição.

Nesse sentido, de acordo com Bergamaschi (2012, p. 49):

> Cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural intra sociedade indígena, a memória e tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola.

Percebemos que a participação da comunidade, mais uma vez, é essencial para garantir essa especificidade. O perfil dos alunos a serem formados deve ser norteado pelas aspirações dessas pessoas em particular nesta formação escolar. Diante disso, o que se tem é que as comunidades indígenas precisam ter clareza sobre o que esperam da escola para que possam intervir e garantir seu objetivo.

A língua materna é um elemento importante em termos de especificidade. Os povos indígenas que falam suas línguas devem garantir que não perca espaço com a língua portuguesa. Valorizar a língua materna utilizá-la em todos os espaços e fazer com que as crianças a aprendam é uma luta que deve ser travada pelas comunidades e consolidada na escola.

Da mesma forma, é importante conhecer a história de seu povo, a trajetória que viveu, a forma de ocupação de seu território, enfim, as especificidades que garantem sua permanência como Tikuna, mesmo entre os Kokama ou entre os não indígenas.

Assim, uma escola Tikuna, embora se assemelhe a outras escolas de outros povos indígenas ou não indígenas, continua sendo uma escola Tikuna porque possui a singularidade que os identifica como pertencentes a este povo, sua língua, sua cultura, sua tradição, seu território.

O censo de 2014 para a educação básica mostra que 51% das escolas indígenas no Brasil não utilizam material específico, contrariando o princípio da especificidade. É preciso analisar que 49% das escolas utilizam esse material, o que, embora não seja empregado em sua maioria, indica que existem escolas que avançam nessa especificidade.

2.3.4 Escola multilíngue/bilíngue

A maioria das sociedades indígenas no Brasil hoje se encontra em diferentes situações e modos de bilinguismo e/ou multilinguismo. A maioria das pessoas usa o português como segunda língua e, em algumas comunidades, é a língua mais usada, pois a língua nativa foi quase ou totalmente extinta.

É bem sabido que o cancelamento das línguas indígenas foi um dos meios encontrados pelo colonizador para submeter os povos ao serviço forçado e para sua «integração» à sociedade nacional. A proibição do uso da língua materna nos espaços que ocupava fragilizou seu uso e, muitas vezes, deu aos falantes a ideia de ser uma língua inferior e sem importância.

A língua materna de um povo representa um importante componente cultural e é por meio desse código que se transmitem os conhecimentos acumulados ao longo das gerações.

Vimos na história da educação escolar indígena que a escola tem sido utilizada para atingir os objetivos integracionistas do Estado e, por conta desse modelo, a língua materna foi banida dos currículos, sendo substituída pela língua portuguesa.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito de uso da língua materna durante o processo educacional oral e escrito de todos os conteúdos curriculares. O português, embora seja a língua oficial do país, surge como segunda língua. Esse direito

foi reafirmado na LDB nº 9394/1996 e adotado como princípio da escola indígena no bilinguismo, garantindo o uso da língua materna como língua de ensino.

A língua de ensino é aquela utilizada para ensinar conteúdos escolares de diferentes áreas do conhecimento. E embora a língua seja o código que permite aprender novos conhecimentos, a sua utilização para a educação também permite desenvolver a competência oral da língua materna, visto que os alunos irão aprender a utilizá-la para falar sobre novos conhecimentos de outra cultura. Isso reforça a língua indígena como um código que organiza e integra o conhecimento, como meio de educação e comunicação entre as próprias pessoas, reafirmando sua importância para elas (BRASIL, 1998).

Outro fator importante é a escrita dessa língua, que se torna uma preocupação da escola e de seus professores, levando a um aprofundamento e, consequentemente, um maior conhecimento sobre ela.

Martins (2013, p. 247) afirma que um dos papéis mais importantes da escola indígena "[...] é o desenvolvimento das competências comunicativas (falar/entender, ler/escrever) durante o processo de escolarização a que os alunos indígenas são submetidos".

O autor enfatiza a importância do uso de línguas na escola e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, pois esta é uma ferramenta essencial para o relacionamento com a sociedade envolvente e para a manutenção da cultura em suas comunidades (MARTINS, 2013).

Por isso, esclarecendo o bilinguismo nas escolas indígenas, Martins (2013, p. 247) relembra que: "[...] o que temos visto é que ainda predomina o modelo de Bilinguismo Subtrativo, chamado também de modelo Assimilacionista de Transição".

O bilinguismo transicional torna as crianças alfabetizadas em sua língua materna. Quando se

compreende o funcionamento da escrita, o português é introduzido até substituir completamente a língua materna na educação.

O bilinguismo, como princípio da educação escolar indígena, busca alcançar o que chamamos de bilinguismo aditivo. Isto sublinha a importância, por um lado, que a língua materna é a língua de instrução durante a formação dos alunos e, por outro lado, que a língua portuguesa se insere como segunda língua sem, subtrair deste processo.

De acordo com o relatório do censo escolar de 2014, a língua materna é utilizada por 67,4% das escolas no processo de aprendizagem, com destaque para as escolas indígenas no Amazonas (709) e no Maranhão (234). Do total, apenas 8,3% das escolas não ensinam em português.

2.3.5 Escola intercultural

Abordar o princípio da interculturalidade implica uma compreensão da cultura e suas diferentes concepções. Somos uma sociedade multiétnica e plural e isso implica uma diversidade de culturas. Para Candau (2000, p. 61):

> De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.

A concepção reducionista acabou hierarquizando as culturas ao pensar nelas em um processo evolutivo, como se uma cultura tivesse que evoluir para chegar ao nível de outra. Assim, por muito tempo se entendeu que havia uma cultura superior e outras culturas inferiores

que deveriam ter chegado a ela. Nesse caso, a cultura entendida como culta foi a cultura da Europa Ocidental e suas expressões se deram por meio da arte, da música, da dança, de sua língua, de sua religião.

Portanto, partindo da ideia de uma cultura homogênea, as relações socialmente estabelecidas foram hierarquizadas em uma lógica binária que não abre espaços de diálogo e reciprocidade. Nesse sentido, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57),

> Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Numa perspectiva mais ampla, a cultura é entendida como uma construção social, em que as trocas e as relações entre diferentes pessoas são espaços complexos e híbridos, mas capazes de dialogar.

Geertz (1978) define cultura como uma rede que envolve o homem e suas relações, portanto, a partir daí, há um envolvimento de diferentes pessoas que se encontram, se relacionam, se entrelaçam, tecendo outras redes. O autor explica isso da seguinte forma:

> [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 4).

Essa rede que envolve relacionamentos deve ser pensada em simetria entre os participantes do processo, pois, uma vez estabelecido o contato entre eles, inevitavelmente resultam em trocas, hibridizações e interdependências. Como afirma Bauman (2001), nenhuma cultura é monolítica.

Por fim, podemos afirmar, seguindo as palavras de Bauman (2001), que a cultura é historicamente construída, portanto, não podemos tratá-la como única, monolítica e homogênea.

Na mesma direção, Bhabha (1998) afirma que nenhuma cultura jamais é unitária em si mesma, nem simplesmente dualística na relação entre o Eu e o Outro, uma vez que o ato de enunciação cultural implica na diferença na escrita e na produção de sentido, de forma que esses dois lugares (o Outro e o Eu) sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, qual seja, o "entrelaçamento". Em outras palavras, corresponde o entrelaçamento aos contextos intersticiais que constituem campos identitários, subjetivos ou coletivos, em relações e processos interculturais.

A noção de interculturalidade é recente no contexto educacional e tem ocupado um lugar significativo. No Brasil, a discussão sobre a diversidade nessa área ganhou mais espaço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD) em 2004[10].

Em Paladino e Almeida (2012, p. 16) encontramos importantes considerações sobre o conceito de interculturalidade, ao assim afirmarem:

> O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiam objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

Voltando ao conceito explicitado pelos autores, podemos dizer que na interculturalidade existe uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensino e aprendizagem. A definição traz à mente o fato de que a diferença tem algo a ensinar e que as trocas entre culturas trazem ganhos para ambas as partes. É uma relação em que a convivência dessas diferentes pessoas é baseada no respeito e no reconhecimento da diversidade como algo significativo e positivo para as culturas envolvidas. É, pois, a partir de tal relação que se teria a possibilidade de construção de um "Outro" que seja bom para todos.

Os estudiosos interculturais enfatizam quatro maneiras de lidar com a diversidade: o modelo assimilacionista, o modelo integracionista, o modelo multicultural e o modelo intercultural.

O modelo assimilacionista utilizado nos Estados Unidos, na Nova Zelândia, na Austrália e na Inglaterra no final do século XIX e início do século XX é voltado para grupos com o objetivo de promover a adoção coletiva dos valores nacionais. O integracionista pode ser exemplificado pela política adotada pela França e dirigida aos países por ela colonizados e às minorias. É neste modelo que a ação centra-se no indivíduo, incorporando gradativamente a língua, os deveres e a cultura nacionais.

O terceiro modelo é o multiculturalismo também adotado pelos Estados Unidos após as lutas dos movimentos negros. Ela reconhece os direitos das minorias, mas "tolera" apenas sua diversidade. Ou seja, há coexistência, porém, não há troca ou valorização.

O quarto modelo, intercultural, propõe um tratamento igualitário, uma troca, sem sobreposição de culturas. Em relação a este modelo, Paladino e Czarny (2012, p. 14) assim explicam:

> [...] os autores que vêm trabalhando com a temática apontam que o conceito da interculturalidade tem um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos,

> orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, quanto a um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e na desigualdade.

As autoras defendem que o discurso do Estado se baseia na convivência harmoniosa das culturas e no respeito à diferença, sem se preocupar com as tensões e disputas geradas nesse campo. Muitas vezes, as políticas educacionais baseadas nessa temática também carregam consigo essa noção simplista e acabam por promover a homogeneização e a ruralização, tratando a diversidade como algo estático.

É importante lembrar que as propostas de educação intercultural não podem se limitar apenas à diferença cultural, pois muitas vezes nem mesmo se entende que essa diferença é algo natural para legitimar os processos de exclusão, bem como as desigualdades a que esses diferentes grupos estão sujeitos.

Em Czarny (2012) encontramos apontamentos no sentido de que é necessário distinguir entre duas formas de interculturalidade: aquela formulada por educadores e filósofos, denominada interculturalidade normativa, e aquela defendida pelos movimentos sociais, chamada interculturalidade crítica.

Segundo o autor, a interculturalidade normativa é caracterizada pelo interculturalismo funcional que vem sendo assumido pelo discurso do Estado. Postula o diálogo como utopia, substituindo o discurso da pobreza pelo da cultura, que ao invés de questionar a homogeneização, facilita sua reprodução.

A outra forma de interculturalidade é o interculturalismo crítico, que busca aproveitar as causas das injustiças sociais para combatê-las, bem como as assimetrias e discriminações que geram o não diálogo.

Canclini (2015, p. 57) argumenta que:

> Os atores dos movimentos indígenas sabem que a desigualdade tem uma dimensão cultural, e os mais informados sobre a constituição das diferenças sabem que esta reside, mais do que nas características genéticas ou culturais essencializadas (língua, costumes herdados e imutáveis) em processos históricos de configuração social.

Esses processos históricos que caracterizam as desigualdades sociais, muito presentes nos países latino-americanos, têm suas raízes no período de colonização e exploração. O autor analisa que essa "diferença" não pode ser vista de forma naturalizada, mas pelas desigualdades que a constituem. Bourdieu (2015), em sua pesquisa sobre as diferenças dentro da escola, afirma que as práticas culturais consideradas socialmente são aquelas legitimadas pelos detentores do poder.

Como resultado, as culturas indígenas foram (e ainda são) tratadas como diferenças, no sentido de inferioridade, e se materializou em um currículo homogêneo que impulsiona uma cultura como a de elite.

Para Lopez (2009, p. 190), o interculturalismo crítico:

> [...] deja abierta la posibilidad de transformación como las que los indígenas han venido tercamente reivindicando, en la línea de complementar la visión y el alcance individuales con la visión y el alcance colectivos del derecho.

Por isso, o direito à educação escolar reivindicado por esses povos carrega essa marca de coletividade, de busca de uma escola pensada coletivamente e, portanto, de direito da comunidade.

Bergamaschi (2012) discute a interculturalidade no cenário brasileiro, criticando as políticas que realizam

um projeto educacional único e homogêneo, uma vez que, para o autor, interculturalidade pode significar o movimento concreto de diferentes grupos sociais em diálogo.

Portanto, na escola intercultural indígena, é necessário que os grupos envolvidos desconstruam as relações que durante séculos carregaram o estigma da discriminação e a alegada superioridade dos saberes ocidentais sobre os tradicionais. E essa relação não acontece sem conflitos e tensões, como afirmam Souza e Fleuri (2003, p. 63),

> [...] as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento [...] ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

Nessa relação que se estabelece, o conflito é algo positivo, promove a construção de outro saber, o saber intercultural. É nesse tecido que o espaço se abre para o "entrelaçamento", conforme Candau (2011, p. 247):

> Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

O "entrelaçamento", ou terceiro espaço como é denominado por Bhabha (1998), no qual as culturas se encontram, respeitam e se relacionam, mesmo nas tensões decorrentes desse processo, a descentralização permite o enriquecimento de nossa identidade.

É esse enriquecimento que a escola indígena busca para a interculturalidade. Em certo sentido, tal movimento rompe com a imposição hegemônica de um currículo imposto pela cultura dominante e com

a ideia de integracionismo. Ao buscar outros saberes e dialogar com outras culturas, a escola intercultural fortalece a identidade de seus sujeitos e garante cada vez mais a formação de um patrimônio intercultural para os povos indígenas.

Canclini (2015) enfatiza a interculturalidade como uma ação que leva ao confronto e entrelaçamento, o que acontece quando grupos entram em uma relação de troca, e afirma que os povos indígenas construíram, durante este processo de interação, um patrimônio intercultural, citando como exemplos a organização do trabalho comunitário e remunerado, a articulação dos recursos modernos com os tradicionais e o bilinguismo.

Ainda segundo Canclini (2015), há uma situação em que esse patrimônio permite que eles articulem seus saberes com os não indígenas, não para se integrarem à sociedade nacional como antes era o objetivo da escola, mas pela interação com os não indígenas, que vivenciam uma situação fática em que aprendem e ensinam em um só tempo.

Portanto, entendemos que interculturalidade crítica é aquela que contempla o princípio definido pela escola indígena, sendo também o conceito que assumimos para interculturalidade neste trabalho.

2.4 A interculturalidade no currículo das escolas indígenas

Os debates sobre os temas culturais têm encontrado espaço nas discussões sobre os currículos escolares, tratados, sobretudo, sob o tema da diversidade, dadas as diferentes disciplinas, as diferentes culturas, as diferentes realidades presentes no que se convencionou chamar de educação intercultural.

Situando a teoria do currículo no Brasil, Moreira (1998) refere-se aos estudos culturais e ao direito à diferença como contribuições muito significativas para

a construção de um currículo em uma perspectiva multicultural.

Segundo a autora, o diálogo é fundamental para a superação das dificuldades teóricas e práticas, e estas devem continuar a ser enfrentadas, mesmo que saibam que algumas serão resolvidas e outras não. Portanto, é necessário abandonar a ideia de uma perspectiva monocultural no currículo (MOREIRA, 1998).

De acordo com Hall (1997), a cultura adquire uma crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos e passa a representar um processo social que possibilita modos de vida específicos para cada um desses grupos.

Essas modalidades estão vinculadas ao que chamamos de identidade e têm ganhado espaço de debate entre pesquisadores nas últimas décadas. Hall (2006) chama a atenção para a maneira como as identidades culturais, que derivam do nosso pertencimento à cultura, sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.

Conforme o autor, as sociedades modernas não possuem um núcleo identitário aparentemente fixo, coerente e estável. Eles são permeados por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições subjetivas", identidades (HALL, 2006).

Então, quando falamos em identidade indígena, por exemplo, estamos falando de uma pessoa que está envolvida em uma complexa rede de relações, que se constitui como um indígena, pertencente a um povo específico, mas que também estabelece contatos e negociações com a sociedade que o envolve, com povos de outra etnia, portanto.

Nesta direção, os Estudos Culturais têm dado grande contribuição para a área de currículo ao esclarecer que a ideia de monocultura não mais cabe no mundo em que vivemos. Há que se considerar a feitura

dos currículos a partir da perspectiva intercultural, levando-se em consideração a sociedade atual tão plural e diversa.

Essas contribuições não cabem somente às escolas indígenas, mas a todas as escolas que têm a presença de diferentes culturas da nossa sociedade. Conforme demonstrado neste capítulo, a escola indígena reconhecida como tal tem uma trajetória recente na educação brasileira e, mesmo que tenha sido conquistada tardiamente, tem amparo legal para sua especificidade. Porém, é claro que, entre o ideal proclamado na letra da lei e o que se concretiza na prática, há um longo caminho a percorrer.

A escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue é fruto das lutas desses povos pelo direito à alteridade e ao reconhecimento como cidadãos, ganhando contornos específicos nas lutas conduzidas por seus sujeitos até a proposta de uma escola indígena, com uma nova minuta de acordo com as comunidades que dela fazem parte.

Acreditamos, como Tassinari (2001), que a escola indígena pode ser definida como uma área de fronteira, de trânsito, articulação e troca de saberes. Nesse sentido, conflitos e tensões são inerentes ao diálogo intercultural.

2.5 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

A educação deve ser considerada a maior prioridade de um país que busca o crescimento econômico-cultural-educacional (SAVIANI, 2009). Pode-se dizer, portanto, que a definição da política educacional como principal projeto de desenvolvimento e evolução cultural revela-se como o primeiro passo para superar outros problemas da sociedade como saúde, segurança e, ao mesmo tempo, promoveria uma mudança na economia

e aumento das classes sociais no Brasil (SAVIANI, 2009).

Da mesma forma, as políticas públicas de formação de professores também devem ser uma prioridade para os dirigentes escolares, pois é necessário definir políticas específicas para que os professores tenham acesso ao ensino superior e continuem sua formação. No entanto, como alerta Brzerzinski (2009),

> A formação do professor não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício a profissão, ou ainda, restringir-se a formação ao domínio de competências como insistem as políticas de formação adotadas pelo mundo oficial em nosso País (BRZEZINSKI, 2009, p. 64).

Uma das recomendações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) é a necessidade de oferecer, além da formação continuada de professores, a formação de quem atua em áreas distintas da formação inicial, bem como priorizar a formação de docentes que não o tenham. Formação universitária. Nesse sentido, um de seus objetivos corresponde à criação de cursos e programas especiais para professores de modo a:

> Assegurar a formação específica em sua área de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, aos não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (PNE, 2010).

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), proposto no segundo mandato do Governo Lula, sugere reformas no setor educacional brasileiro para os próximos 20 anos e propõe uma

política de formação inicial e continuada de professores que trabalham em escolas públicas. Isso levou à reformulação das políticas de formação de professores no país e teve como objetivo superar as fragmentadas políticas de formação de professores promovidas na década anterior.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), juntamente com outras políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, constitui-se, pois, em importante marco na história da educação brasileira. Isso porque, por meio dele, promoveu-se um fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, que cobriu uma dimensão de sua função social ao mobilizar sua estrutura de ensino, pesquisa e divulgação para a realização da formação de professores da educação básica (CATANANTE; SCAFF, 2012).

Na base de um conceito de formação inicial e continuada de professores, ancorado na perspectiva de que o conhecimento científico e tecnológico produzido pela universidade, financiado com recursos públicos, este Plano atende necessariamente a uma finalidade pública, coletiva, que é digamos, ajudando a construir uma educação de qualidade por meio da formação inicial e contínua de professores. Assim, o PARFOR foi estabelecido e previsto entre as ações do PDE como uma das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira (CATANANTE; SCAFF, 2012).

O PARFOR, pois, enquanto fruto de ação conjunta do MEC, de Instituições públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação (SED) tem por objetivo colocar em prática o sistema de colaboração firmado entre a União com Estados e Municípios, ao mesmo tempo em que confere aos órgãos federais autonomia e responsabilidade no processo de formação de professores (SCAFF, 2011).

O PARFOR visa, portanto, atender profissionais

que não possuam formação adequada, de acordo com o que prevê a LDBEN nº 9.394/1996, e que estejam em efetivo funcionamento em redes públicas de ensino, tanto em escolas municipais como em estaduais (BRASIL, 2009).

O PARFOR prevê a oferta dos seguintes cursos:

- Primeira Licenciatura, para professores da rede pública de ensino básico que não possuem ensino superior;
- Segunda Licenciatura, para professores de escolas públicas da educação básica que atuam em área diversa da formação inicial; e
- Formação Pedagógica, para professores graduados, mas não qualificados, de escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

São, portanto, cursos essenciais para a formação de professores, com impacto significativo na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o PARFOR foi criado com o objetivo estrito de garantir que os professores da rede pública de educação básica obtivessem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional - LDBEN, mas também teve como objetivo solucionar os problemas de insuficiência de docentes preparados, capacitando com uma formação adequada os que já estão em atividade.

2.5.1 O PARFOR

O PARFOR, como já destacado, é resultado de ação conjunta perpetrada pelo Ministério da Educação, por IPES e pelas secretarias de educação dos municípios e estados no âmbito do PDE, documento que instituiu no país um novo regime de colaboração da União com os Municípios e os Estados, respeitando, contudo, a autonomia desses entes federados (SCAFF, 2011).

Desde 2007, ao aderir ao PDE, os Estados e Municípios elaboram seus respectivos Planos de Ação

Articulados (PAR), ocasião em que refletem suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, com o objetivo de garantir a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica (CATANANTE; SCAFF, 2012).

A formação inicial de professores em exercício da rede pública de ensino básico é uma prioridade do PAR. Para atingir esse objetivo, o Ministério da Educação tem adotado estratégias diferenciadas, capazes de oferecer maior dinâmica e eficiência ao processo (CATANANTE; SCAFF, 2012).

As ações do planejamento estratégico basearam-se inicialmente no encaminhamento pelo Ministério da Educação aos estados da Circular GM/MEC nº 118, em julho de 2008, propondo a adoção de estratégia para

> [...] estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura.

Posteriormente, os planos estratégicos foram aprimorados com o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais no Ensino da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em colaboração com a União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuação desses profissionais (MAUÉS, 2013).

O Plano Nacional de Formação visa à formação de professores de escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada na LDB, oferecendo cursos superiores públicos gratuitos e de qualidade, com oferta que abrange os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições institucionais do ensino superior público, incluindo 48 federais e 28 estaduais, e também contam com a colaboração de 14 universidades comunitárias (MAUÉS, 2013).

Por meio desse plano, o professor sem formação adequada poderá se formar em cursos de primeiro grau, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem titulação, de segundo grau, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que trabalham fora da área de educação e formação pedagógica, para licenciados sem licenciatura. Todos os diplomas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministrados no plano, com cursos presenciais e a distância (SCAFF, 2011).

Na primeira fase, 21 estados aderiram ao plano, a saber: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. As demais unidades federativas também podem aderir, posteriormente, para a formação inicial ou continuada de seus professores (CATANANTE; SCAFF, 2012).

2.5.2 O PARFOR no Amazonas: origens

No contexto da democratização da educação pública no Brasil, o PARFOR foi criado como um programa de formação de professores emergenciais, em colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e suas diretrizes estão ancoradas no Plano de Compromisso com todos os objetivos da educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 como programa estratégico do PDE, com o objetivo de oferecer educação livres e superiores aos docentes em exercício da rede pública de ensino fundamental, conforme também exigido pela LDB, seja de 1ª série, de 2ª série ou de Formação Pedagógica.

No Amazonas, as articulações em torno da proposta do PARFOR se intensificaram antes mesmo da

criação do programa, uma vez que, em 2008, de acordo com a circular nº 118/08, de julho de 2008 do MEC, da Secretaria de Educação, em conjunto com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União Nacional dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME-AM), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), UFAM e o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM), entre outros, elaborou o planejamento estratégico com a solicitação de formação de 17.553 professores da rede pública de educação básica, tendo em vista a criação do PARFOR, em 2009 da demanda, 41% correspondiam à rede estadual, ou 7.280 professores sem formação em linha com a LDB.

Até o início dos anos 2000, esse estado da região Norte do país contava com apenas uma instituição pública de ensino superior, a UFAM, que, até meados da década de 1980, oferecia cursos apenas em Manaus, limitando o acesso a cursos universitários para as populações do interior. Somente em 1987 teve início seu processo de expansão. Na ocasião, no Município de Coari, foi oferecido o curso de Mestrado em Pedagogia, com habilitação para Supervisão Educacional. O curso atendeu 50 professores de escolas públicas que atuavam em municípios do estado. A iniciativa foi resultado de um convênio firmado entre o governo do estado e a UFAM.

Portanto, por muito tempo, a maioria dos municípios da Amazônia não teve acesso ao ensino superior, principalmente no que se refere à formação de professores. Os interessados em se profissionalizar na docência muitas vezes tiveram que investir, por iniciativa própria, em cursos de graduação oferecidos por instituições de ensino de outros estados.

Com a promulgação da LDB, a formação de professores no estado do Amazonas foi concebida como política pública de governo e, consequentemente, destaca-se o Programa de Formação e Aperfeiçoamento

Profissional Educacional (PROFORMAR), desenvolvido entre 2001 e 2008. Este programa vem sendo implantado no âmbito da recém-formada Universidade Estadual do Amazonas (UEA), com o objetivo de cumprir, no prazo estabelecido, o disposto na LDB, ou seja, a formação de professores do ensino superior.

Conforme estabelecido por esta Lei - em seu artigo 62 - para atuar na Educação Básica, o professor deve possuir formação superior, em curso de graduação, embora seja permitida a formação de professores de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de Curso Normal nível intermediário. Além disso, essa legislação definiu as responsabilidades pela formação desses profissionais em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Apesar da abrangência do PROFORMAR amazônico, no final dos anos 2000 o estado ainda apresentava um déficit significativo no número de professores com ensino superior. Nesse sentido, em 2009, o Amazonas ingressou no PARFOR, com a perspectiva de suprir a necessidade de formação inicial dos professores que atuavam sem licenciatura em docência.

A escassez de professores com nível superior no estado do Amazonas é destacada tanto nos dados da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) quanto na base do censo escolar. De acordo com o censo escolar de 2007, dos 38.252 professores que atuavam na docência, 14.616 não possuíam ensino superior, 4.645 eram bacharéis e cerca de 3.000 eram professores leigos, atuando na educação de nível fundamental e médio - alguns dos esses professores, também, com o ensino fundamental incompleto.

Da mesma forma, dados do Observatório do PNE (2014), com base no censo escolar de 2014, revelaram que, dos 2,2 milhões de professores da educação básica no Brasil, cerca de 25% não possuíam ensino superior.

Na região Norte e no estado do Amazonas, os números são maiores: 32% e 29% respectivamente.

Por fim, de acordo com a Secretaria de Gestão de Pessoas da SEDUC/AM, dados sobre o número de professores da rede estadual de ensino em 2015 mostram que mesmo após seis anos de adesão do estado ao programa de capacitação, eles ainda persistiam, com 5.439 professores sem formação adequada para o exercício da docência, na Educação Básica, isso porque trabalharam sem graduação ou fora de sua área de formação, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Porém, mesmo diante de tal cenário, os dados das IPES envolvidas com o PARFOR no Amazonas (IFAM, UEA e UFAM) revelam acesso precário e evasão acentuada de uma parcela dos professores estava matriculada nessas instituições. Os dados mostram uma fraca permanência no programa de professores da rede estadual. De 2009 a 2014, 1.707 professores foram matriculados; destes, 367 não concluíram o curso. De referir ainda que os dados da Plataforma Freire relativos à oferta e procura de cursos regulares apresentam uma discrepância e a procura diminui a cada oferta.

A dimensão socioambiental entrelaça aspectos sociais com ambientais uma vez que a afinidade entre eles é tão forte que eles já não fazem sentido, senão em relação. Esse entrelaçamento de variáveis ambientais e sociais não é uma novidade do ponto de vista teórico, autores como Sachs (2008) e Veiga (2010) já vem discutindo temas como desenvolvimento e sustentabilidade nessa perspectiva. Inclusive, as dimensões do desenvolvimento sustentável compreendem problemáticas políticas, sociais, culturais, ambientais, ecológicas e econômicas.

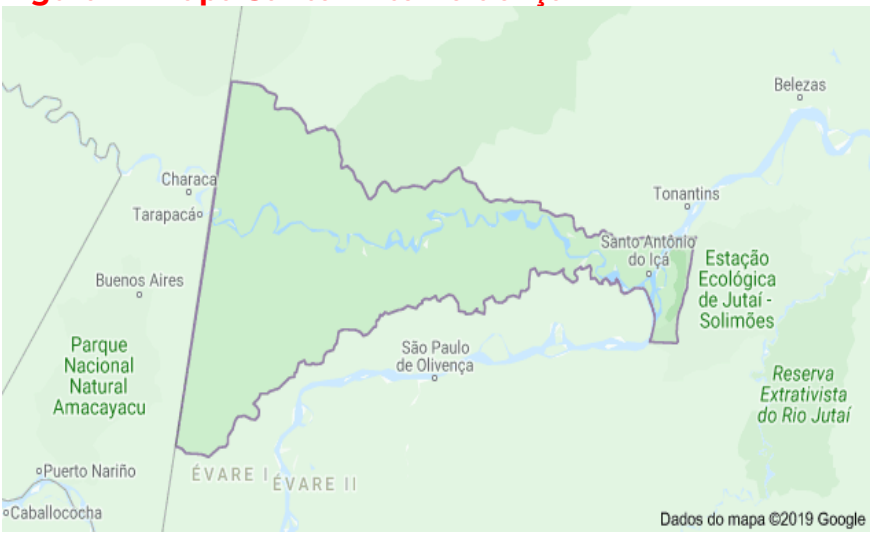
Na formação de professores da Amazônia, em especial, a dimensão socioambiental envolve uma trama histórica, na qual se verifica a influência de seu processo de (trans) formação identitária, conformação política e

social. Esses aspectos são contemplados aqui, no sentido de perceber como eles influenciam a formação do PARFOR, sem desprezar elementos didáticos e pedagógicos relevantes nessa relação.

2.6 A Formação dos Professores no PARFOR no Município de Santo Antônio do Içá-AM

Santo Antônio do Içá é município localizado no Estado do Amazonas (Figura 1), com extensão territorial de 12.366,143 km², que contava, no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, com 24.481 habitantes.

Figura 1 – Mapa Santo Antônio do Içá-AM



Fonte: Google Maps, 2019

Em 2017, o salário médio mensal era de 1,5 salários mínimos. O percentual de ocupados em relação à população total era de 5,7%. Em relação aos demais municípios do estado, ocupava, respectivamente, as posições 45 de 62 (municípios do Estado) e 17 de 62 (municípios do país). Em comparação com as cidades

do país, classificava, respectivamente, 4.770 em 5.570 (municípios do Estado) e 4.963 em 5.570 (municípios do país). Considerando famílias com renda mensal de até metade de salário mínimo per capita, apresentava 54,4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 10 de 62 entre os municípios do Estado e na posição 568 de 5.570 entre os municípios do país (CIDADES IBGE, 2019).

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, sendo o Censo IBGE de 2010, foi de 81,4 %, com IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública), em 2017, de 4,0, e 3,4 dos Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) no mesmo ano. Em 2018, as matrículas no ensino fundamental totalizaram 5.946 matrículas, e 1.498 no ensino médio. Para o ensino fundamental, o total de docentes registrado em 2018 foi de 400. Já no ensino médio, identificou-se um quantitativo de 86 docentes. Quanto à quantidade de estabelecimentos de ensino fundamental existentes, verificou-se que, em 2018, tinha-se um total de 39 escolas (CIDADES IBGE, 2019).

Nas últimas duas décadas, o governo federal, por meio de articulações entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, instituiu uma série de políticas públicas na área da educação, com o objetivo de garantir a qualidade da educação para todos. De acordo com Barbosa et al. (2007), nesse período, o campo educacional brasileiro paradoxalmente reflete dois grandes desafios: resolver problemas historicamente crônicos, como analfabetismo, repetência, evasão, bem como inovar o sistema educacional do país, para atender às perspectivas do mundo globalizado. Assim, inúmeras mudanças ocorreram no cenário educacional, tais como: a aprovação da nova legislação educacional, a construção do Plano Nacional de Educação e a implementação de diversas ações para o atendimento à formação de professores.

Portanto, esta parte da tese relata algumas dessas políticas públicas que têm como pano de fundo a formação de professores, tais como LDB, PNE, Plano de Metas Compromisso Todos para a Educação e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A LDB dispõe, no Título VI, as condições para a formação dos profissionais da educação pública, inclusive do professor, que, para atuar no setor da educação, deve possuir graduação em curso de licenciatura. A legislação define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com o que estabelecem os §§ 1º e 4º do artigo 62 quanto à formação inicial desse profissional.

Mais de duas décadas após a promulgação da LDB, a lei ainda admite como formação mínima para o magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação obtida no nível médio, na modalidade Normal, que é contraditório, uma vez que aquela lei extinguiu as Licenças Curtas e exigiu formação de nível superior para professores da Educação Básica. No entanto, é necessário considerar as condições em que é permitida a formação de professores de nível médio.

Segundo o jornal do Senado (BRASIL, 2010), o Projeto de Lei nº 280 de 2009, que previa alterações ao artigo 62 da LDB, votada em 7 de julho de 2010, ratificou o desempenho do professor com ensino médio, na modalidade Normal, desde que este tenha obtido o diploma de ensino superior em até seis anos, e impôs limites para a contratação de professores com essa formação para as primeiras etapas da Educação Básica, sendo permitida apenas em locais onde, evidentemente, não houvesse formados de nível superior.

Segundo a LDB, em seu artigo 61, a formação de profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das

diferentes fases e modalidades da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Portanto, a formação deve ser sólida, baseada no conhecimento científico e social e nos alicerces das próprias competências, que mantenham a associação entre teorias e práticas, através de estágios supervisionados e estágios em serviço, proporcionando a utilização de formação e experiência prévia adquirida em instituições de ensino, bem como em outras atividades.

Sob tal perspectiva, a formação inicial dos profissionais da educação será oferecida preferencialmente pela modalidade de ensino presencial, também com o auxílio dos recursos tecnológicos da educação a distância. Por outro lado, a formação contínua desses profissionais pode ser assegurada pelo método de ensino à distância, nos termos do que dito nos §§ 2º e 3º do artigo 62, da LDB.

Porém, para Brzezinski (2008), os modelos de formação de profissionais da educação preconizados pela LDB aceleraram a criação de instituições isentas de realização de pesquisa, como o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior. Dessa forma, a formação extramuros da universidade é amenizada, pois basta que o futuro professor seja capacitado para transmitir conhecimentos em suas aulas. Talvez, a atenção das instituições no aspecto teórico da formação questione a ideia de que a formação de professores deve articular teoria e prática, conforme afirma o parágrafo único do artigo 61 da LDB, caso o processo de formação não valha as experiências do professor.

De acordo com o documento final do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2012), a própria ANFOPE defende a reformulação das diretrizes curriculares da formação de professores para a Educação Básica, sugerindo que a formação na modalidade presencial, assim como as Faculdades de Educação são

locais reconhecidos para a formação de profissionais da educação.

Além da LDB, no que se refere ao Título VI, sobre a formação de professores, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece objetivos e estratégias para as políticas educacionais do Brasil para os alunos nos próximos dez anos, de acordo com o artigo 214 da Constituição Federal.

Dentre os vinte objetivos do PNE, destacam-se nesta pesquisa os de números 15 e 16, por serem voltados para a formação de profissionais da educação (professores e dirigentes escolares). Esses objetivos incluem a criação de uma política nacional de formação de professores para garantir que todos os profissionais da educação básica obtenham um programa de graduação na área do conhecimento em que atuam, bem como a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e assegurar que todos tenham um curso de educação continuada.

Nesse sentido, o objetivo 15 do PNE representa o atendimento ao artigo 62 da LDB, confirmando que a formação inicial dos profissionais da educação básica, sem exceção, é específica nos cursos universitários. Nesse contexto, Silva (2015) apresenta três propostas para viabilizar esse objetivo, em sentido efetivo e emancipatório: a criação de um subsistema nacional de formação de professores; a consolidação de uma base nacional comum de formação; e o fortalecimento de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação de professores.

Segundo Silva (2015), a ideia de um subsistema nacional de formação de professores denota a sua vinculação a um sistema de ensino nacional unitário, articulado orgânica e pluralmente, capaz de promover a articulação e colaboração dos entes federados na gestão educacional democrática, a fim de superar as

desigualdades regionais e aumentar a qualidade da educação pública.

De acordo com as estratégias do objetivo 15 (BRASIL, 2014), entre as ações de formação de professores previstas no PNE estão as seguintes:

1) iniciação à docência para alunos matriculados em cursos de graduação, com incentivos para a formação profissional de professores em atuar no campo da educação básica pública;
2) política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, com o objetivo de ampliar a formação em serviço;
3) reforma curricular dos cursos de licenciatura, repartindo a carga horária em formação geral, formação na área do conhecimento e formação geral; e
4) valorizar o estágio em cursos universitários, visando a conexão entre a formação acadêmica e as necessidades da rede pública de educação básica.

Diante disso, nota-se que o MEC atribui aos Fóruns Estaduais permanentes de apoio à formação docente a responsabilidade de elaborar um planejamento estratégico, que leve em consideração as reais necessidades de cada rede de ensino, de forma a atender às orientações que todos os docentes da educação básica tem formação inicial em cursos universitários, conforme estabelecido na meta 15 do PNE. Isso talvez reforce a continuidade da atual política nacional de formação de professores estabelecida pelo PARFOR. De acordo com o Manual Operacional do Programa, o PARFOR, presencial, é um programa emergencial, criado para atender ao disposto no artigo 11, Capítulo III, do Decreto 6.755, acima citado.

Portanto, o PARFOR é uma política de educação voltada para a formação de professores, cujo objetivo é promover a oferta de ensino superior para professores

ou tradutores que interpretam o ensino de Libras na Educação Básica, para que os profissionais da educação possam ter treinamentos compatíveis com a LDB vigente no país, conforme discutido nesta seção. As suas orientações estão ancoradas no Plano para todos os objetivos de compromisso com a educação, estabelecido pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação representa um compromisso pautado em 28 diretrizes e corroborado por uma série de objetivos concretos que definem capacitação financeira, técnica e política, de forma a garantir a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Sendo assim, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um "[...] programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)" (BRASIL, 2007b), um grande programa que inclui, além do PARFOR, uma série de programas de educação inicial e continuada para professores da educação básica, incluindo: o Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa TV Escola e DVD Escola, o Programa Universidade para Todos (Pró-Uni), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), e o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação.

Após a adesão ao Plano de Todos Compromisso com as Metas de Educação, os entes federados passaram a elaborar seus Planos de Ação Articulados (PAR), que representam um conjunto de ações, apoiadas técnica e financeiramente pelo MEC, voltadas ao cumprimento dos objetivos, diretrizes e estratégias de engajamento.

Com a criação do PDE em 2007, todas as transferências voluntárias e assistências técnicas do MEC aos

estados, municípios e Distrito Federal foram vinculadas à adesão ao Plano de Todos Compromisso com as Metas de Educação e à elaboração do PAR, estabelecendo uma nova política no país de programa nacional de formação de professores, baseado em esquemas de colaboração entre entes federados. Desse modo, as entidades assumem o papel de executor das demandas advindas do planejamento, aspecto que caracteriza o caráter descentralizador da atual política educacional.

Segundo Carvalho (2012), esse caráter descentralizador que as políticas educacionais adotadas no Brasil vêm incorporando desde a década de 1990 foi fruto de críticas ao centralismo burocrático, rigidez e ineficiência administrativa, devido à necessidade de modernização da gestão.

Na mesma perspectiva, Souza (2014) chama a atenção para a importância das recomendações de fóruns mundiais sobre questões sociais e humanas, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia. Essa conferência serviu de referência para o Brasil na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), de 1993 a 2003, e para o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010.

Da mesma forma, o Fórum Mundial de Educação - realizado em Dakar em 2000, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), contou com a participação de 164 governos, 35 instituições de ensino e 127 organizações não governamentais, incluindo o Brasil - é o eixo norteador das políticas educacionais brasileiras criadas a partir de 2000, em especial os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Portanto, é importante compreender as nuances dos aspectos socioeconômicos, pois a educação não é neutra; há uma carga ideológica considerável nas políticas públicas de formação de professores, e elas influenciam positivamente e negativamente esse processo.

2.6.1 Aspectos teóricos da formação de professores

A formação de professores, no Brasil, sempre se configurou como um espaço de disputas, contradições e situações problemáticas que influenciam a qualidade da educação básica. Conceituar o que significa ser professor e deliberar sobre os requisitos que precisam ser atendidos quando se fala em docência é um tema em aberto que suscita diversas discussões. As representações que se tem da pessoa do professor e suas particularidades têm influenciado, ao longo da história, a política nacional de formação de professores no Brasil (DINIS; PEREIRA, 2006).

Não bastasse a configuração desse espaço de disputas e contradições, a formação de professores também não está desvinculada do contexto socioambiental em que acontece, especialmente, em um país de tão grande diversidade como é o Brasil. A formação, seus condicionantes e sujeitos mudam de acordo com a região em que se encontram e os problemas que enfrentam. Ainda assim, há de se ter um direcionamento "padrão" para a atuação docente.

Nesse sentido, a LDB/1996 exige que os professores atuantes na educação básica tenham uma formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. Essa determinação expressa a necessidade de formação mínima para o exercício do magistério (Lei nº 9.394/1996, art. 62º). Entretanto, seja pelas estratégias políticas adotadas em âmbito nacional ao longo dos anos, seja pelas especificidades regionais brasileiras, a realidade é que essa diretriz não tem sido cumprida.

Muitos problemas ainda configuram a realidade quando se discute formação de professores e qualidade na educação básica. Dentre esses, podemos citar: permanência de professores não licenciados nas salas de aula, falta de professores formados para atuar na

educação básica, notadamente, nas áreas de física, química, biologia e matemática; professores, que, mesmo tendo uma formação superior, não atuam somente na área para a qual foram formados devido à necessidade de professores. Nesse último caso, professores formados em matemática, por exemplo, acabam assumindo disciplinas ligadas à área das ciências da natureza, como física e química, por exemplo. Ademais, professores com formação em geografia lecionam ciências, na falta do profissional com formação adequada (POZO; CRESPO, 2009).

Certamente, esse esforço das secretarias de educação ao admitirem situações como as supracitadas nas escolas básicas podem ser compreendidas como uma maneira de suprir uma necessidade fundamental para a existência e funcionamento da escola, a existência de professor para lecionar. Entretanto, apesar de ser uma medida imediatista que, muitas vezes, conserva a escola em lugares onde existe grande necessidade, esse comedimento compromete a qualidade das aulas. Logo, como consequência, a qualidade do processo de ensino e aprendizado nas escolas tornou-se um problema emergencial para o governo.

Diante disso, o Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR tem se conformado na política nacional como uma medida paliativa, para atender a grande necessidade de formação para os professores atuantes na educação básica, a qual é uma reivindicação para o exercício docente naquele nível de ensino registrada na LDB/1996.

> O PARFOR vem sendo implementado, em todo território nacional, desde 2009, ao congregar forças de ação junto ao Governo Federal, Estados e Municípios por meio Ministério de Educação MEC/ CAPES em regime de colaboração com as secretárias estaduais e municipais. O principal objetivo do PARFOR é Induzir e fomentar a oferta de educação supe-

> rior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (CAPES, 2015, p. 1).

O programa tem ofertado oportunidades formativas em três modalidades principais, são elas: 1) formação para tradutores ou interpretes da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS que atuam na rede pública; 2) primeira licenciatura para professores que já atuam em sala de aula sem uma formação superior (professores leigos), muitos desses possuem apenas o curso de magistério, hoje já extinto; 3) segunda licenciatura para professores que já possuem uma licenciatura, mas, em virtude das necessidades enfrentadas pelas secretárias de educação local para atender a demanda vinda das escolas, terminam por atuar como professores de disciplinas que não têm relação com sua formação inicial (CAPES, 2015).

O PARFOR representa o reconhecimento da importância da formação de professores para a qualidade da educação. É também um meio das universidades federais se fazerem presentes em mais municípios, principalmente os mais distantes, os quais representam, muitas vezes, áreas onde a educação se realiza em condições mais difíceis. A ideia de a formação ir até o local que se necessita dela representa ainda sensibilidade com o contexto socioambiental brasileiro, pois, por vezes, razões econômicas, políticas, culturais ou ambientais terminam por dificultar o sonho de muitos brasileiros de continuar a estudar, especialmente em níveis mais elevados de ensino.

O decreto N° 6.755/2009 que instituiu o plano apresenta os seguintes objetivos:

> I – Promover a melhoria da qualidade

da educação básica pública;
II – Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
III – Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
IV – Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
V – Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
VI – Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
VII – Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
VIII – Promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
IX – Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
X – Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação

> continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Pensado especialmente para facilitar a disponibilização de cursos de Licenciatura para professores que já atuam na educação básica sem qualquer formação acadêmica que oriente suas atividades profissionais, ou, ainda, que atuem na educação básica lecionando disciplinas para as quais não foram licenciados, o PARFOR pretende atender as demandas de formação exigidas na LDB vigente. Isso se evidencia nos objetivos III, VI e VII deste Decreto.

Os professores em formação pelo PARFOR não prestam exame de vestibular ou processo seletivo unificado para serem aceitos nos cursos de Licenciatura oferecidos no âmbito desse plano como, em geral, acontece o ingresso dos estudantes do ensino médio no ensino superior brasileiro. Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para concorrer a uma vaga nos cursos ofertados, os professores precisam realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire por meio do site, via sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação, para estar cadastrado no Educacenso, na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado (CAPES, 2015).

Os cursos ofertados pelo plano funcionam, geralmente, durante o período de férias, recessos e feriados, em regime integral (8h diárias), pois tanto o público-alvo quanto a maior parte dos docentes que atuam nesse plano trabalham no período regular. Os cursos caracterizados como primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas e mais 400 horas de estágio, são uma exclusividade para professores sem nenhuma graduação (NASCIMENTO, 2012).

Existem também os cursos da categoria, segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas destinados a atender professores que atuam fora da área de formação, ou seja, tem Licenciatura em uma disciplina, mas lecionam outra em razão da necessidade local, fato muito comum, sobretudo em municípios do interior. Nesse pensamento, há, ainda, os cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura que tenham interesse em lecionar (BRASIL/CAPES, 2009).

Os professores que atuam como docentes, geralmente, são vinculados às instituições parceiras (universidades, institutos etc.) e/ou estudantes de pós-graduação que atendam aos requisitos para essa atividade. Os requisitos são: ter experiência de 3 (três) anos no magistério superior comprovada, ter formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado, sendo que cada professor só pode ministrar apenas três disciplinas por ano (BRASIL, 2010).

O debate acerca da educação no cenário de políticas públicas suscitou muitas discussões sobre o papel do professor e a sua formação enquanto profissional. A esse respeito, deve-se considerar a formação de professores, segundo apontamentos feitos por Garcia (1999, p. 26) em sua obra, como sendo "[...] 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".

Tem-se, portanto, a noção sobre formação de professores relacionada aos estudos que são conduzidos sobre os processos por meio dos quais ocorre o aprendizado e desenvolvimento da competência profissional dos docentes.

Assim, retomando o que descrito por Garcia (1999), a formação docente é um campo de pesquisa, significando asseverar que tal processo não pode ser

abordado sem que se faça a devida investigação dos currículos institucionais por ela responsáveis. Ou seja, a análise do processo formativo deve focar na estrutura curricular da formação inicial, sem desconsiderar, já no âmbito da prática, as escolas nas quais eles passam a desenvolver o seu trabalho.

Para Santos, Silva e Oliveira (2017), o processo formativo de docentes detém as características da organização e da sistematização, abrangendo tanto os que ainda não deram início às suas carreiras enquanto profissionais do ensino, estando, ainda, na fase de preparação para isso (formação inicial), como os que já possuem alguma experiência nesse sentido, mas, ainda assim, buscam experiência focada de ensino (formação continuada).

Diante dos apontamentos dos autores, pode-se afirmar que essa perspectiva, que se faz presente no conceito atribuído à formação de professores, aponta para a ideia de que o processo formativo não deve se restringir à instrumentalização ou práticas de caráter técnico. Isso porque, conforme bem sustentam Ramalho, Nunes e Crusoé (2014), desse processo também participam os que já atuam como professores, e buscam experiência adicional após já terem ingressado na carreira. Sendo assim, contemplam a formação e professores como um processo que inclui duas abordagens: uma teórica e outra prática.

Em Garcia (1999) também encontramos argumentos no sentido de que a formação docente deve estar baseada em princípios subjacentes a ela. Assim, na visão desse autor, com a qual concordamos, esse processo formativo é dotado das seguintes perspectivas:

1. A formação docente não tem fim. Trata-se de um ato contínuo, de modo que o professor é profissional em constante processo de formação, no qual deve prevalecer uma interligação entre a formação inicial docente e a

continuada;

2. A formação docente deve buscar reunir processos de inovação, mudança e desenvolvimento curricular. A esse respeito, Tardif (2008) sustenta que a formação de professores deve ser contemplada como sendo uma estratégia para proporcionar mudanças na educação, refletindo, desse modo, em aspectos educacionais para a sociedade em geral;
3. A formação docente deve se relacionar com o desenvolvimento institucional (da escola), porque é onde ela atua e, portanto, deve considerar os seus contextos;
4. A formação docente deve articular conteúdos disciplinares e acadêmicos à formação de caráter pedagógico. Assim, os diversos saberes devem convergir de modo a permitir ao professor o ensino de um conteúdo de forma a favorecer o aprendizado do aluno;
5. A formação docente deve integrar prática e teoria, buscando promover uma reflexão epistemológica acerca de sua atuação em um cenário reflexivo que represente o processo de ensino;
6. A formação docente deve impregnar um isomorfismo entre o trabalho desempenhado pelo docente nas escolas e a formação inicial do professor (acadêmica). Assim, se as instituições elaboram um currículo no qual prevalece a separação teórico-prática, não é possível esperar que os professores atuem seguindo um formato diferente da maneira como aprenderam;
7. A formação docente precisa buscar a individualização como elemento que integra a formação e o trabalho dos professores. Nesse contexto, a individualização corresponde à

compreensão de que cada pessoa é única, motivo pelo qual o processo de aprendizagem não deve ser conduzido de forma homogênea para todos. De igual modo, deve-se também compreender os diferentes contextos de origem e de desempenho futuro desses docentes, respeitando, assim, a sua identidade;

8. A formação docente deve oferecer aos professores a oportunidade de questionar suas próprias convicções e práticas institucionais. Somente agindo assim, eles terão capacidade para analisar os seus próprios trabalhos, investigar o que é estabelecido e institucionalizado como conhecimento ou ensino, e gerar outros saberes, aprimorando, também, o conhecimento que é produzido por outros.

O perfil do professor do século XXI prevê a construção de uma identidade profissional não imutável, mas capaz de aprofundar a análise do fenômeno educacional (NASCIMENTO, 2017).

Este perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem a ver com o que emerge da necessidade da sociedade em determinado contexto e momento histórico, assumindo as finalidades educativas da sociedade como um todo para compreender o sujeito a ser formado (NASCIMENTO, 2017).

Agora, muito mais do que tentar ler os desafios desta sociedade de forma linear, cabe ao mestre refletir sobre sua realidade, sobre as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade, mobilizando por meio de interlocutores o objeto histórico de sua contestação ou adesão (PIMENTEL, 2014).

Ser professor, portanto, tem um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e exige do docente que saiba articular os conhecimentos de forma significativa,

desdobrando uma visão de totalidade e não de fragmentação, de integralidade e não de dimensão de lacuna, de participação e não de isolacionismo de ações (OLIVEIRA et al, 2011).

Observamos que uma identidade profissional se constrói a partir dos compromissos que assume e delimita no espaço ético que deve ser pactuado pelos atores sociais a partir de interesses comuns, na perspectiva do professor para a nova ordem social que temos, vale afirmar que a sua identidade deve consistir em: a reafirmação de práticas culturalmente estabelecidas que permanecem significativas; práticas que resistem à inovação, porque são ricas em conhecimentos válidos sobre as necessidades da realidade; a comparação entre teorias e práticas; a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes sobre a construção de novas teorias; é construída a partir do sentido que cada professor, como ator e autor, dá atividade educativa ao seu cotidiano, a partir de seus valores, de sua forma de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes , de suas próprias angústias e angústias, no sentido que tem em sua vida de professor, bem como na base de sua rede de relações com outros professores, sindicatos, grupos (NASCIMENTO, 2017).

A formação de professores numa perspectiva reflexiva e não espacial é uma necessidade, além disso, configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal - profissional de professores e instituições de ensino, uma vez que pressupõe condições de trabalho favoráveis à formação continuada de professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em colaboração com outros institutos de formação. Isso porque atuam sobre o conhecimento e a dinâmica da sociedade multimídia, a globalização, o multiculturalismo, as transformações dos mercados produtivos, a formação de crianças e jovens estudantes (PIMENTEL, 2014).

Para Lima (2004), só crescemos quando mobilizadores e mobilizados de uma questão que nos preocupa, que nos faz buscar respostas ou, senão, pistas que nos oferecem a possibilidade de superar ou reavaliar uma realidade que não oferece uma resposta compatível com nossas necessidades e perspectivas, a partir de aqui a importância de aprender a aprender na profissão docente.

Dentro de uma breve perspectiva de conceituação, conhecimento é entendido como o ato de possuir ou incorporar conhecimento de algo, tanto teórica quanto prática. O conhecimento passa, assim, a ser o resultado da intervenção do homem no seu modo de produzir a existência e/ou ideia dela e nas manifestações dos fenômenos que privilegia, de acordo com a avaliação e o grau de importância que dá para a objeto de conhecimento (NASCIMENTO, 2017).

Os saberes que o homem acumulou ao longo da sua existência e transmitiu às gerações subsequentes correspondem ao desenvolvimento do seu universo cultural (em termos do processo de transformação da sua produção) e, inseparavelmente, aos avanços científicos e tecnológicos que explicam a rupturas e a permanência de um saber que não está acabado, mas que se encontra em construção (OLIVEIRA et al, 2011; NASCIMENTO, 2017).

O conhecimento pedagógico, por sua vez, corresponde à dimensão do conhecimento teórico-prático construído por uma visão historicamente situada do homem sobre a escola e seu papel por meio da educação formal, a caracterização do professor como ator que socializa o saber, sua formação como profissional e como as relações ensino-aprendizagem se estabelecem no contexto educacional (OLIVEIRA et al, 2011).

O fenômeno educacional no contexto escolar e a formação de professores são elementos que não devem ser tomados como relações polarizadas e distantes, uma

vez que no processo ensino-aprendizagem há leituras que não se limitam a um ou outro polo, muito menos à bipolarização enfatizada, visto que se trata de pedidos de postergação generalizados na totalidade social e que requerem uma transpenetração do conhecimento (todos), trazendo à tona a explicação de sua realidade concreta (NASCIMENTO, 2017).

Portanto, conhecimento e saber pedagógico se articulam intrinsecamente como elementos de conscientização do professor e de sua atuação em uma sociedade conflituosa contribuindo para uma intervenção política de reflexão-na-ação sobre a realidade vivida.

Lima (2007) observa que o olhar de unidade na diversidade de leituras sobre o contexto escolar é uma das principais ferramentas do saber pedagógico da educação contemporânea, pois assim como o homem que se encontra em todas as etapas de sua existência, assim também faz o saber de si e do mundo, desdobrando-se em diferentes perspectivas, construindo-se e reconstruindo-se em uma ação comunicativa dinâmica.

Exatamente dessa forma que um primeiro pilar da formação de professores se baseia na aprendizagem contínua e na ênfase no "aprender sobre", ou seja, possibilitar que a escola e seus pares exijam a educação de qualidade que realmente desejam como revelação do homem como cidadão no mundo e das concepções profissionais necessárias às intervenções no processo ensino-aprendizagem, na escola e no entorno (NASCIMENTO, 2017).

Em relação ao conhecimento como objeto em construção, cabe destacar que o professor imbuído de uma perspectiva profissional coerente também se caracteriza como sujeito em construção, pois seu conhecimento adquirido "se" situa numa dinâmica temporal entre o escrutínio da significação e o redesenho do novo visual. É a partir dessas pontuações que o novo professor precisa se orientar, tendo em vista a atualização

de suas opiniões: na leitura conceitual e problemática da literatura especializada, na avaliação constante de sua formação e de seu papel social como educador e formador de opinião "junto com", na ponderação dos saberes pedagógicos necessários ao exercício de sua ação interventiva na escola e nas descobertas do homem e do mundo (OLIVEIRA et al., 2011).

Mas isso não é tudo na vida docente, pois não vale o amor apenas pelas palavras, pois não vale a pena ensinar apenas sobre construções intelectuais, é preciso aprender a materializar atividades didáticas para enriquecer o próprio universo de intervenção (NASCIMENTO, 2017).

O ponto de partida e de chegada da intervenção pedagógica é a leitura da realidade, ou seja, do contexto, dos indivíduos e das inter-relações que ocorrem entre os atores sociais.

O professor não domina o saber-fazer simplesmente na sua formação inicial, e mesmo esse saber não se realiza plenamente em um ou dois anos de formação contínua, mas é um processo permanente das leituras possíveis da realidade; portanto, para cada realidade "lida", uma intervenção coerente e consistente com as suas solicitações; pois aplicar as mesmas respostas a realidades diferentes, a significados e resignações de mundo por parte dos sujeitos significa reduzir a educação a uma linha de produção, onde a serialização, os tempos e os movimentos ainda são aplicáveis (OLIVEIRA et al., 2011).

O saber fazer, no entanto, faz parte de uma concepção sensível da realidade, onde a possibilidade de trabalhar a intervenção pedagógica como uma necessidade do grupo, identificando os acontecimentos que mais impactam e de forma significativa os alunos, não é necessariamente o mais importante, mas também promove a reflexão, o desafio e o sentido do percurso escolar, isso tudo em um contexto social, do

qual a escola não fica à margem (OLIVEIRA et al, 2011).

O saber-fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de metodologias e técnicas de ensino, mas sim ao que fazer para promover a qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das aptidões e competências do aluno, sem as negar os conteúdos produzidos e carregados historicamente em diferentes momentos da vida social (NASCIMENTO, 2017).

Lima (2007) destacou em seu trabalho que o professor atento a esta dimensão irá nortear sua ação pedagógica ao sensibilizar a leitura do mundo, integrando-a a leitura do mundo sistematizado do conhecimento; desta forma, não nega a validade das metodologias e técnicas de ensino, mas as trata como um possível suporte dentro de uma leitura mais ampla.

Suporte que pode ser adaptado de acordo com as respostas ou atrasos que a realidade social requer, determinando diferentes intervenções para diferentes realidades, uma vez que a leitura do mundo antecede a leitura da intervenção pedagógica considerando a escola e a sua totalidade contextual como objetos que não fragmento e não pode ser considerado isoladamente.

Essa leitura é um dos pilares da educação formal no mundo contemporâneo, que evidencia os olhares sensíveis do professor em relação ao fenômeno educacional, desdobrando-se em intervenções coerentes e específicas, seguindo rumo à educação de qualidade pretendida (NASCIMENTO, 2017).

Na questão indígena, tem-se o estabelecimento de sérios compromissos com a formação geral educacional ou legal. O cumprimento de tais compromissos se dá a partir das garantias incluídas na Constituição Federal Brasileira de 1988, que tem sido proclamada como a Carta Maior do país que reconheceu grupos étnicos e a autodeterminação das populações indígenas, colocando-os sob as tratativas do Estado brasileiro,

proporcionando, assim, melhorias educacionais, que consideram as especificidades de suas tradições, cultura, história e cosmo visão, seguindo as concepções asseguradas pelo texto constitucional (OLIVEIRA et al, 2011).

No âmbito dessa preocupação, a conquista foi conduzida pelos movimentos indígenas, que, considerando o processo histórico vivenciado, foram apresentando historicamente novas agendas e lutas de reivindicação, proclamando a necessidade de aprimoramento, necessidade essa que surge do desejo conjunto de instituições e pessoas diretamente conectadas a essas populações (PIMENTEL, 2014).

Em Pimentel (2014) vislumbra-se um movimento no sentido de se reconhecer a necessidade de implementação dessa vigilância de forma constante em razão do abandono e das frequentes violações ocorridas aos direitos indígenas.

Além disso, dispõe o autor sobre a falta de respeito que se estabeleceu em relação às reivindicações desse povo, demonstrando-se a necessidade de se rever tal posicionamento com urgência (PIMENTEL, 2014).

Nesse contexto, ao se tratar especificamente a educação indígena, reconhece-se que diversidade e inclusão são termos que se incluem nas bases formadoras da concepção formativa desse povo (NASCIMENTO, 2017).

A esse respeito, Ângelo (2002) dispõe acerca da necessidade de se prestar atenção ao processo de formação, considerando-se aspectos relacionados à formação étnica, à espacialidade e a aspectos culturais e históricos.

Desse modo, ainda segundo Ângelo (2002), deve-se cuidar para não reproduzir modelos já estabelecidos na sociedade. Antes, a seu ver, deve-se seguir para além das metodologias, pensando em conteúdos consolidados que extrapolem a concepção de formação. Nesse

sentido, a escola indígena

> [...] tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia". Professor Euclides Pereira, Macuxi/RR (PARÂMETROS EM AÇÃO-EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2002, p. 10)

A formação do corpo docente para atuar nas escolas indígenas tornou-se uma condição de qualidade educacional em um contexto amplo, visto que há consideração pelas particularidades que as comunidades indígenas apresentam. Nesse processo, a diferenciação no modelo de formação está no nível de inclusão e respeito à diversidade (PEREIRA, 2014; NASCIMENTO, 2017).

Lembramos Ângelo (2002) sobre a questão que envolvem as diretrizes que a constituição dos cursos deve atentar com essas finalidades, conforme a análise desse teórico

> O plano nacional de educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível médio – Magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade EDUECE - Livro 3 00423 que cada Estado Brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento. (ANGELO, 2002, p. 212)

Tendo em vista essa análise a busca da reflexão é necessária tendo em vista que a existência da constituição de turmas como é caso de várias cidades no Estado Amazonas constituem um grande contingente de alunos que são formados por alunos indígenas e que desenvolvem o ensino nessas comunidades indígenas ou com fortes influencias indígenas (NASCIMENTO, 2017).

A necessidade de encontros e diálogo com as turmas, a necessidade de busca de metodologias tendo formandos partícipes, constituem pontos cruciais, sobretudo quando deve ser parte ascendente dos cursos de formação de professores em seu processo de formação, a necessidade de atenção e trabalhar esse professores que irão trabalhar com esses alunos no PARFOR deve ser parte de uma das preocupações nas suas formações (OLIVEIRA et al, 2011).

Severino (2014) retrata que a formação dos professores não para apenas com a constituição ou finalização de um curso de graduação ele na realidade é um começo para todo o processo de formação em sua vida, tendo em vista que a educação é dinâmica constituem um processo de fluidez no momento em que nos encontramos.

Pensando a educação indígena, tendo como ponto de partida o município amazonense São Gabriel da Cachoeira deve-se atentar que a estruturação de começar a pensar a escola precisa ser vista em sua totalidade, é necessária a promoção da língua indígena, entretanto, não podemos esquecer que os problemas vão além dessas medidas ou apenas da mudança ou do reconhecimento dos nomes indígenas que ficam restritos em sua grande maioria nas faixadas do colégio como algo decorativo.

> A cidade de São Gabriel da Cachoeira, é conhecida no cenário nacional como exemplo de educação escolar indígena que respeita a legislação e identidade cultural dos povos. Mas na realidade o que tem se observado é um retrocesso das conquistas do movimento indígena para a educação diferenciada pois a formação de professores está sendo padronizada no modelo civilizatório ocidental e as escolas influenciadas para a alfabetização apenas na língua portuguesa e quando constroem seus PPPI diferenciados ficam anos nos conselhos

> estaduais e municipais de educação para serem aprovados e são alteradas as propostas pedagógicas para que sejam aprovados. Muitas escolas são registradas com o nome de escola indígena, mas todos os procedimentos pedagógicos e metodológicos usados são exógenos a cultura destes (SANTOS; FARIA, 2016, p. 3)

Além dos estereótipos a busca de uma procura da educação indígena deve ser pensada para além da linguagem, não estamos advogando que essa não seja necessária, no entanto, metodologias e processos inclusivos devem ser contextualizados.

As necessidades de uma educação intercultural vão além de padrões que todas as escolas devem ter, no entanto, o sistema de ensino educacional necessita observar as peculiaridades que se baseiam em processo de construção que na realidade implica diretamente na própria essência da educação.

Repensar essa questão é tomar de posição o que ocorre em sala de aula sobre a formação dos professores que se encontram em processo de qualificação, a necessidade de cautela vai para todo o processo de formação, onde devemos perceber se realmente essa formação está de acordo com as necessidades relacionas as demandas onde cada professor desse será inserido.

> Não podemos esquecer que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada. O apelo da política educacional atual para a "inclusão" social destes segmentos "excluídos" tem sido o aceno ao acesso à educação, garantindo através do sistema de cotas ou de medidas compensatórias o incremento da mobilidade social preconizada. Tenta-se diminuir a enorme pressão social

> sem mudar de fato os níveis de desigualdade econômica e social no país. (LADEIRA, 2004, p. 142)

Conforme a autora, para além da criação da ordem administrativa e dos planos de ensino e suas metas, devemos lembrar de acordo com a teórica que as práticas que conduzem a formas de atuação e organização na estruturação da escola não a coloca como apolítica, a contrária onde vivemos um processo extremo considerado de ideologia política, portanto, de extremismos doutrinados é necessário nos posicionar e pensar as formas e vozes que realmente queremos que esses formadores vão constituir suas práticas formação educacional.

Alguns questionamentos em torno da educação indígena apontam para o seu processo de construção, tal como relatado por Nascimento (2004) no seguinte trecho:

> Apesar dos avanços, reconhecidos, por parte dos povos indígenas, para uma sociedade fortemente educada sobre os parâmetros do etnocentrismo, da cultura da acumulação, da hierarquização do saber e que hoje caminha sob os princípios do neoliberalismo e da globalização, as conquistas legais que mudam o eixo das relações entre povos indígenas e a sociedade não-índia não garantem aos índios: autonomia para decidirem como gostariam de ser tratados como cidadãos; que a sociedade não índia mude os seus (pré) conceitos e o seu olhar de discriminação e desrespeito sobre eles; que possam participar coletivamente como produtores e organizadores de conhecimento (NASCIMENTO, 2004, p. 18).

Pergunta-se realmente se existe uma preocupação em pensar uma educação indígena, ou teremos uma preocupação em fazer com o indígena seja parte

a mais na reprodução do indígena diante da sociedade, sendo a mesma operacionalizada, hegemônica já com um modelo existe, e que esse modelo deve ser seguido pontualmente nos grupos de formação dos professores.

Não podemos esquecer no caso do Parfor onde a presença dos alunos é indígena se o mesmo não pode ser repensado embora tal plano não tendo essa ideia teoricamente em seu conceito apesar do mesmo ainda não corresponder à realidade de alunos brancos.

> Apenas garantir, por força de leis, o acesso dos indígenas aos saberes disponibilizados pelas instituições de ensino e, dessa forma, considerar que existe democratização da educação não é suficiente. É necessário pensar nas peculiaridades dos povos indígenas, na forma de inseri-los na sociedade, nas escolas e nas universidades de maneira a garantir sua permanência e um ensino de qualidade, considerando suas especificidades e sua diversidade cultural. (PEREIRA, BRASILEIRO, 2016, p.237).

A presença de professores indígenas deve ser repensada dentro da formação do Parfor tendo em vista como é o caso do Alto Solimões que eles não restringem a questão somente da modalidade indígena, portanto, o programa deve ser repensado, a simples presença tendo em vista a aprovação é algo com urgência que deve ser pensada de maneira pontual em sua estratégia.

Na permanência desses alunos e ao mesmo tempo em sua adaptação como já dito a questão das instâncias são fundamentais para a continuidade e ao mesmo tempo a assistência dentro da formação desse programa, é evidente que a sensibilidade deve ser praticada dentro de uma política maior integradora – como no caso das cidades amazônicas, nas quais a presença dessa fatia da população brasileira se mostra bastante evidente.

O reconhecimento da população como cidadão ativo que vai além do voto, mas sim do reconhecimento político e de sua cidadania são partes integrantes, a educação ditada através de sua educação aparece como uma oportunidade assim como já sabemos como o não índio, para a realização desse fato deve-se lembrar de que existe como aqui lembrado a preocupação de como essa educação indígena é feita e quais são os ideais que buscam dentro dos objetivos que se procuram.

> Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições 238 Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016. Para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural (LIMA, 2012, p. 6).

Na perspectiva da libertação, da escolha da inovação ao mesmo tempo do reconhecimento do outro devem ser pensadas uma das formas de atuação na educação com as populações indígenas, buscando perceber as formas como estão sendo construídas.

Nesse sentido, é preciso pontuar que essas lógicas não são tão apenas reprodutivas ou, ao mesmo tempo, demonstram preocupação somente em números escamoteados que a educação indígena soma-se a quantidade desse tipo de formação nas universidades (OLIVEIRA et al, 2011).

A busca que deve ser feita ou forçosamente criada pelos que estão se formando é sempre de almejar

aperfeiçoamento profissional, onde sabemos que essa iniciativa por ela mesma não resolve todos os problemas que constitui esse tipo de modalidade, mas a necessidade de insistir novas formas de aprendizagem e na busca de uma educação diversificada é ligada diretamente ao reconhecimento da diversidade cultural que poderá ser inspirada pela busca dessa formação indígena que pode ser inspiradora.

> Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais IES [instituições de ensino superior], fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. (OLIVEIRA 2016, p. 6).

Apesar das dificuldades e da inserção da população indígena ter conseguido algumas conquistas fundamentais em seu processo de cidadania, o fato é que a conquista na entrada do nível superior ainda exige

um processo de reflexão e ao mesmo tempo em que passe para esfera prática.

A falta de compreensão que ainda vigora nas atividades especificamente do PARFOR ainda deve ser revista e contextualizada junto a seu público – ou seja, os professores em processo de formação, que, na maioria das vezes, não são considerados. Nesse sentido, Pereira (2017) dá importante contribuição, ao assim dispor que:

> Os paradigmas que desprivilegiam as diversidades culturais nos currículos educacionais são construídos com base nas ideologias colonizadoras que criam a identidade das diversidades. Essas Ideologias geralmente exercem poder e autoridade sobre as classes consideradas menos favorecidas, ocorrendo assim com os negros, indígenas e outras classes minoritárias. Essas evidências revelam o poder que o discurso colonial é capaz de exercer sobre as pedagogias, as diretrizes curriculares e também sobre a prática docente. (PEREIRA, 2017, p. 30-31).

Pensar dentro de uma perspectiva tradicional deve ser superado já que realmente procura a superação da ideia de colonialidade, sendo assim, a superação da formação de como é apresentada o ensino, a necessidade da compreensão de uma originalidade conforme Pereira (2017) partindo do princípio de que a educação deve levar em consideração a própria necessidade indígena, os alunos indígenas ou professores em formação como já chegamos anteriormente a comenta representam uma forma de entendimento ou de formação dessa nova cosmovisão ainda a espera.

De acordo com Menezes e Rizo (2013), a distorção da formação dos professores retrata um problema existente na formação de docentes; o PARFOR e sua constituição é estratégico para o ajustamento dessa

questão que é um dos elementos centrais na formação que representa uma distorção da formação dos professores, muitas vezes ocorre em função da oportunidade inexistente ocorrida durante a possibilidade de cursar aquela formação.

Pensar existe um interesse da iniciativa pública com o comprometimento com a melhora da educação que, no entanto, os colégios particulares de forma geral ainda primam pela qualidade do ensino por sua vez contendo bons professores em função da qualidade de recursos existentes como aparato no desenvolvimento de grande parte dos colégios particulares e um ponto crucial a forma de aparato que boa parte dos alunos da rede privada disponibiliza.

Dias Sobrinho (2003) aponta que o Estado tem um papel estratégico na constituição de procurar amenizar as desigualdades sociais e ao mesmo tempo de promover a melhoria de vida da população à educação centrada na formação dos docentes é uma melhoria que atinge de forma direta todo o processo de cidadania e melhoria da vida da população.

O que devemos deixar claro de acordo Alves (1992) que o promotor no desenvolvimento consegue atingir de forma mais abrangente o processo e a qualificação e melhoria educacional é feito pelo poder público que beneficia além da vida pública a rede privada, dentro dessas duas esferas e suas especificidades a qualidade de ensino vai ser diferenciada em função de vários elementos entre eles as formas em que esse ensino é desenvolvido o que facilitará seu desenvolvimento em função das ferramentas disponíveis e claro outros elementos que vão incidir diretamente a forma de como esse professor é inserido passando por questões salariais e de sobrecargas em que esse seu trabalho, é claro que existe outros elementos não menos importantes.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica inicia-se em 2009.

E continuando até o momento atual no período de 10 anos em todo país, a formação constitui-se como uma primeira licenciatura e segunda dando oportunidade para outra formação atendendo as áreas que necessite e que existe uma precariedade de formação objetivando atender a demanda dos colégios públicos e institutos federais a tende as demandas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que se refere à melhoria e qualificação de professores em sua formação.

2 METODOLOGIA

A metodologia visa definir o caminho pelo qual a pesquisa seguirá a partir do problema e apoiar o pesquisador na realização de seu trabalho, desde a fundamentação teórica até a análise dos dados coletados.

Neste capítulo, descrevemos o caminho percorrido na condução da pesquisa, a forma como organizamos o trabalho, os procedimentos de coleta de dados e as fases percorridas nesse processo.

Neste momento da pesquisa, buscamos identificar o campo empírico, enquadrando também os sujeitos participantes e a instituição que forma os professores indígenas nos cursos aqui analisados, observando, mormente as disposições do PARFOR, procurando compreendê-lo na realidade do Santo Antônio do Içá-AM.

A pesquisa foi problematizada pela seguinte questão: “em que medida o processo de ensino e aprendizagem pode influenciar na formação dos professores indígenas?”.

Já o objetivo geral foi “analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem na formação dos professores indígenas tendo em vista como incide na formação desses alunos que vão trabalhar com os alunos das comunidades e contexto dessas realidades das populações”.

Na área educacional, a pesquisa qualitativa tem sido amplamente utilizada, devido à natureza dos problemas buscados. Vários autores têm teorizado sobre os temas da pesquisa qualitativa, entre eles Sandín Esteban (2010) e André (2012), nos quais buscamos uma base para este trabalho. De acordo com Sandín Esteban (2010, p. 127):

> A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de

> práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na concepção do autor, a pesquisa qualitativa é um trabalho que exige uma organização em seu trabalho e tem objetivos bem definidos que a norteiam.

O modo qualitativo busca comunicar muito mais do que dados quantificados. O que se espera é interagir com o universo de significados, motivos, emoções, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2010). Isso é importante ao estudar uma realidade dinâmica, como a formação de professores. Portanto, mesmo diante de informações quantificadas, buscou-se o significado no contexto do estudo.

A opção pela predominância qualitativa é o caráter "[...] flexível da pesquisa [...] no que diz respeito a descobrir - construir seus objetos, à medida que a pesquisa progride [...]" (PIRES, 2008, p. 154). Isso porque os ambientes e atores educacionais são interativos e dinâmicos e não estão condicionados a um método determinado e inflexível. Essa flexibilidade também indica que pretendemos alcançar resultados absolutos, mas nos aproximando da realidade (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

De acordo com o que se propõe a pesquisa qualitativa visa compreender a transformação das realidades, bem como se dedicar à produção de novas teorias.

Esteban (2010) também aponta que uma característica fundamental desse tipo de pesquisa é a atenção dada ao contexto, uma vez que não é possível compreender os eventos ocorridos separados de sua realidade.

Para André (2012, p. 17), diz-se que a pesquisa é qualitativa pelo fato de ela se contrapor ao esquema quantitavista de pesquisa, agindo para defender "[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em

conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas".

Desta forma, o trabalho aqui proposto configura-se como uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa apresentada enfatiza a interpretação contextual durante o processo de compreensão das manifestações gerais da pesquisa e tem a característica de retratar a realidade em profundidade. Isso permite ao pesquisador, em suas análises, enfrentar a complexidade da situação estudada, procurando desvelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e determinam (MINAYO, 2010). Para Ventura (2007. p. 384), o estudo de caso constitui uma "[...] metodologia [...] que [...] visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações".

3.1 O lócus da pesquisa: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Município de Santo Antônio do Içá – Amazonas

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, local em que são ministradas todas as disciplinas do curso de Pedagogia no que tange ao processo de ensino aprendizagem dos alunos/professores.

3.2 Objeto de estudo da pesquisa

Processo de ensino e de aprendizagem na formação dos professores indígenas, considerando-se, especialmente a sua incidência na formação desses alunos que vão trabalhar com os alunos das comunidades e contexto dessas realidades das populações.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

O foco dessa pesquisa foram os professores/alunos do curso de pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do município de Santo Antônio do Içá-AM.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

Investigação bibliográfica: no primeiro momento de uma busca bibliográfica em face da temática da educação indígena à luz do PARFOR, portanto, livros, teses, artigos científicos e materiais bibliográficos que se refiram ao tema serão utilizados como trabalhos apresentados em congressos e simpósios e teses;

Análise documental: Segundo Lüdke e André (2013), a análise documental é uma técnica valiosa e busca identificar informações em documentos com base em questões ou hipóteses de interesse.

No caso deste trabalho, a análise incidiu sobre a legislação referente à educação escolar indígena e formação de professores indígenas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia com Formação Intercultural/PROIND em que essas disciplinas foram formadas e o da Pedagogia Indígena intercultural, que está em andamento;

Entrevista: Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados. A modalidade não estruturada permite que o entrevistado discuta o tema proposto com base nas informações em seu poder.

Esta segunda etapa consistiu em uma pesquisa de campo para coleta de dados. Este foi, portanto, o momento em que foi aplicado um questionário elaborado com 24 questões, entre abertas e fechadas (Anexo

1), voltado ao objetivo geral da pesquisa, que é analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores indígenas, em especial considerando o seu impacto na formação desses alunos que vão trabalhar com alunos das comunidades e no contexto das realidades dessas populações.

O tipo de pesquisa de campo utilizado para o procedimento técnico adotado foi o levantamento. A pesquisa de levantamento, também chamado survey, pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre as características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicadas como representativas de uma população-alvo, por meio de uma ferramenta, geralmente um questionário (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

Segundo Gil (2010), pode-se dizer que a investigação é um tipo de pesquisa quantitativa, pois apresenta uma característica da abordagem direta às pessoas, na qual se quer saber. Basicamente, é realizado um levantamento das informações de um grupo significativo de pessoas sobre o problema estudado, por meio de uma análise quantitativa.

Isso inclui um rico material contendo descrições de pessoas, situações, eventos, transcrições de entrevistas, desenhos, pinturas, fotografias e trechos de vários tipos de documentos. O método comparativo e interpretativo será desenvolvido na interpretação dos dados por meio da comparação entre os dados recolhidos e a bibliografia trabalhada durante o trabalho.

3.5 Análise dos dados

Uma vez coletados os dados do campo empírico, a tarefa do pesquisador é focalizá-los para sua análise. Considerando a natureza da pesquisa, adotamos como método a análise do conteúdo dos documentos e materiais produzidos durante os cursos pelos sujeitos

envolvidos e, no que se refere às intervenções do grupo de discussão e das entrevistas, seguimos o modelo de análise discursiva textual. Krippendorff (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 48) define a análise de conteúdo como "uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis para seu contexto".

As autoras descrevem as fases deste trabalho de acordo com a seguinte organização: definição das unidades de análise, forma de registro, leitura e releitura dos dados, construção de categorias, aprofundamento dos mesmos e teorização da análise.

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três fases: a pré-análise, que consiste na própria organização; a exploração do material, que consiste em codificar, decompor ou enumerar os dados; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Em relação à análise de conteúdo utilizada na pesquisa educacional, Oliveira et al. (2003, p. 5) explicam que:

> Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Gil (2010) define a análise de conteúdo como uma técnica de busca pela descrição qualitativa, sistemática e objetiva do conteúdo manifestado nas comunicações.

Para a análise textual discursiva utiliza-se a referência de Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com eles:

> A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa

> com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico [...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZI, 2011, p. 7-8).

Os autores defendem que, ao final da primeira fase do ciclo da análise textual discursiva, deve haver um intenso contato e impregnação com o material de análise, condição para o surgimento de novos entendimentos.

Também ressaltam a importância de estabelecer novas relações entre os elementos básicos, possibilitando a construção de uma nova ordem, que explora a diversidade de significados construídos a partir de um conjunto de significantes.

Assim, para os pesquisadores, "por mais sentidos que consiga mostrar, sempre haverá outros" (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 21). Nessa lógica, uma mesma unidade pode ser lida sob diferentes perspectivas e, portanto, pode ser classificada em mais de uma categoria, embora com diferentes significados.

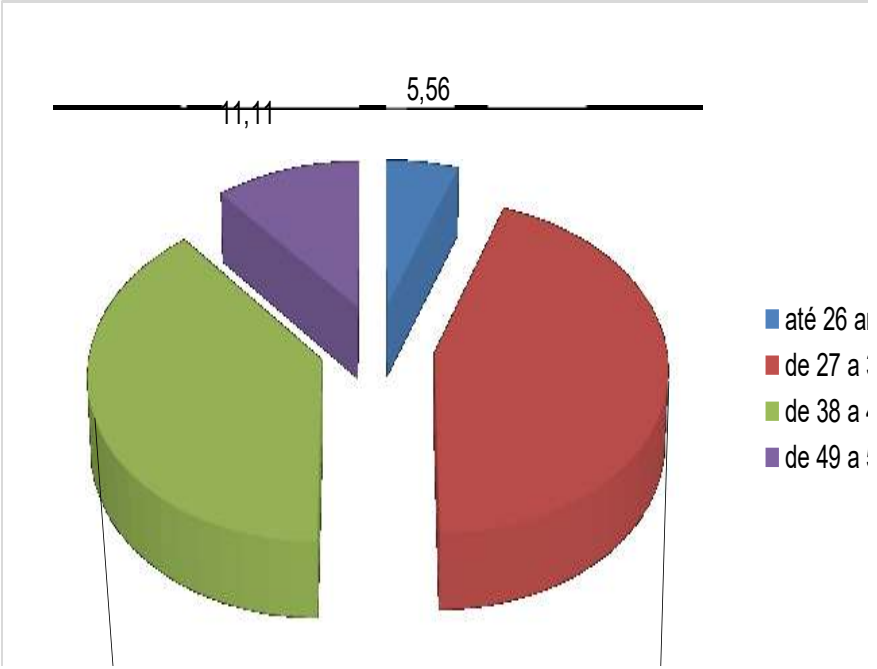
A proposta da análise discursiva textual, portanto, é utilizar categorias como forma de enfocar o todo por meio das partes (MORAES; GALIAZZI, 2011).

3. RESULTADOS

Dos 30 questionários entregues, recebeu-se retorno de somente 18 deles. Os resultados serão apresentados individualmente, tabulados em tabelas (Apêndice 2) e gráficos, para análise no capítulo seguinte.

O primeiro questionamento foi sobre a faixa etária dos respondentes. Dos resultados, observou-se que a maioria (44,44% dos respondentes) tem entre 27 e 37 anos. Do restante, 38,89% tem entre 38 e 48 anos; 11,11%, entre 49 a 59 anos; e 5,56%, até 26 anos (Tabela 1 e Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa etária (idade)

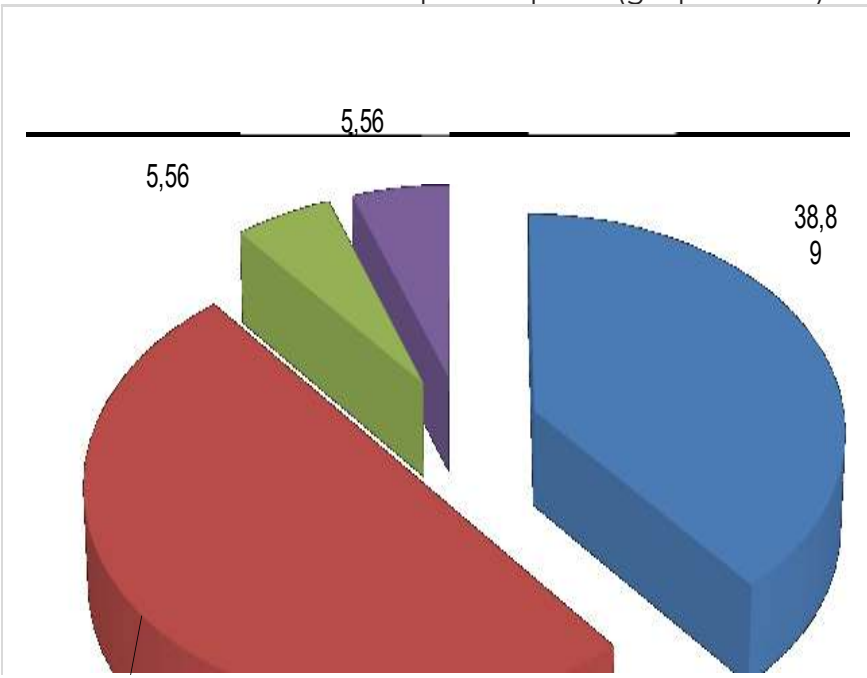


Fonte: elaborado pelo autor

A segunda questão foi sobre a comunidade a que o respondente faz parte. Das comunidades existentes,

a maioria (50% dos respondentes) pertence à comunidade Kokama, seguindo-se por 38,89% da comunidade Ticuna. Do restante, 5,56% afirmou não ter comunidade e 5,56% não é indígena (tem cor parda) (Tabela 2 e Gráfico 2).

Gráfico 2 – Comunidade da qual faz parte (grupo étnico)

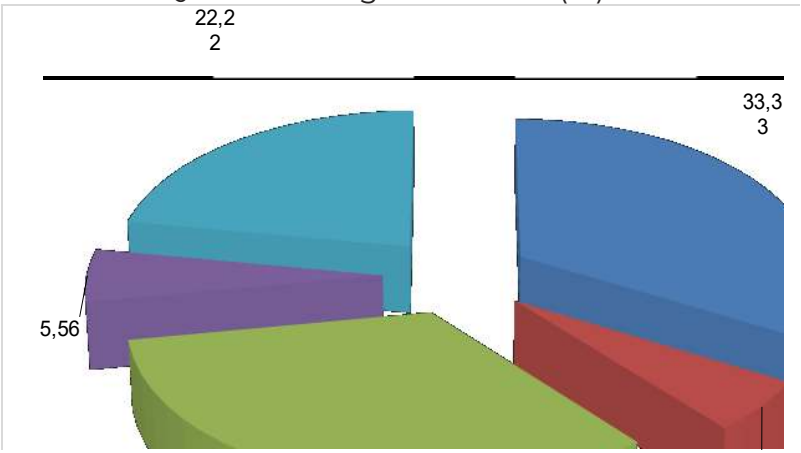


Fonte: elaborado pelo autor

O terceiro questionamento se subdivide em dois: qual a língua materna (L1) do respondente e se ele é falante dela.

Para a primeira questão (L1 do respondente), 33,33% respondeu Kokama; 33,33%, Ticuna; 5,56%, Kumyra Kokama; e 5,56%, Língua Portuguesa. Do total, 22,22% não informou a língua materna (Tabela 3 e Gráfico 3).

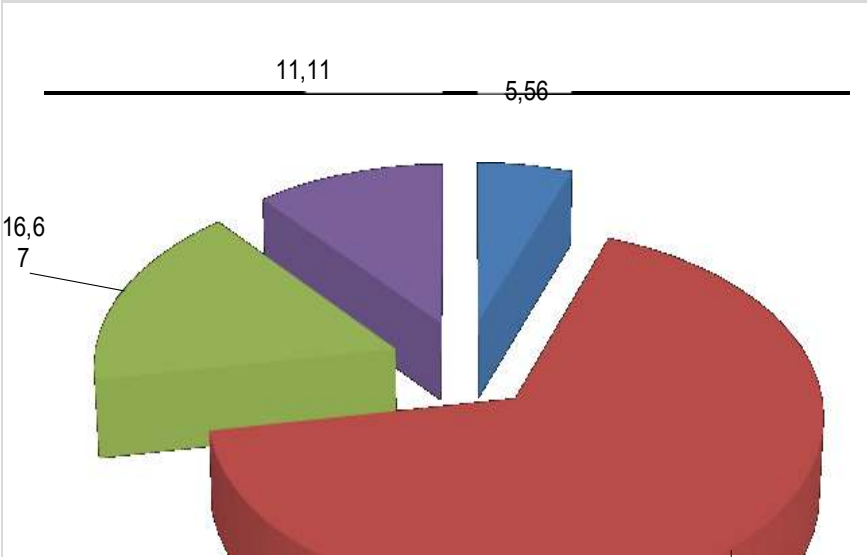
Gráfico 3 – Qual a sua língua materna (L1)?



Fonte: elaborado pelo autor

Sobre ser falante da língua materna, apenas 16,67% informaram que sim; do restante, 11,11% disse "não"; 5,56% disseram "estar revitalizando a L1" e 66,67% não respondeu esse questionamento (Gráfico 4, Tabela 4).

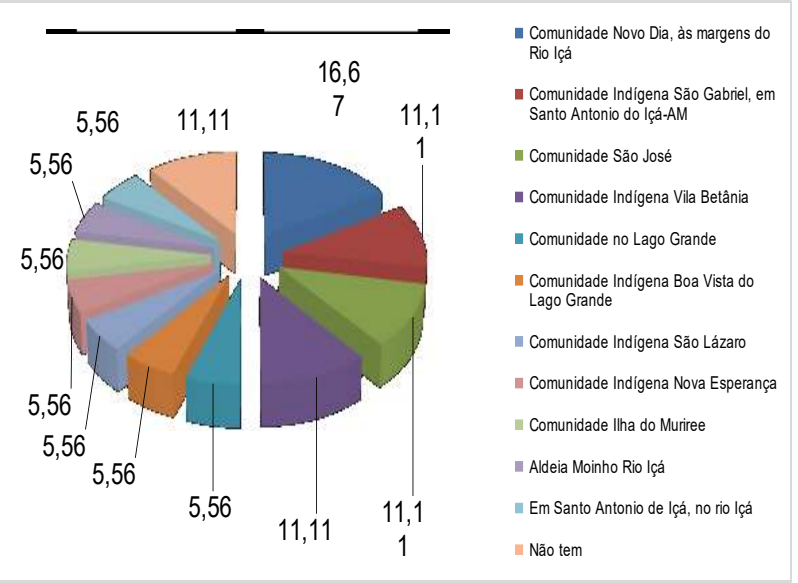
Gráfico 4 – É falante da L1?



Fonte: elaborado pelo autor

O quinto questionamento foi sobre onde é a aldeia do respondente, tendo este sido bem pulverizado: 16,67% informou Comunidade Novo Dia, às margens do Rio Içá; 11,11%, Comunidade Indígena São Gabriel, em Santo Antônio do Içá-AM; 11,11%, Comunidade São José; 11,11%, Comunidade Indígena Vila Betânia; 5,56%, Comunidade no Lago Grande; 5,56%, Comunidade Indígena São Lázaro; 5,56%, Comunidade Indígena Nova Esperança; 5,56%, Comunidade Ilha do Muriree; 5,56%, Aldeia Moinho Rio Içá; e 5,56% em Santo Antônio de Içá, no rio Içá. 11,11% dos respondentes informaram que não tem aldeia (Gráfico 5, Tabela 5).

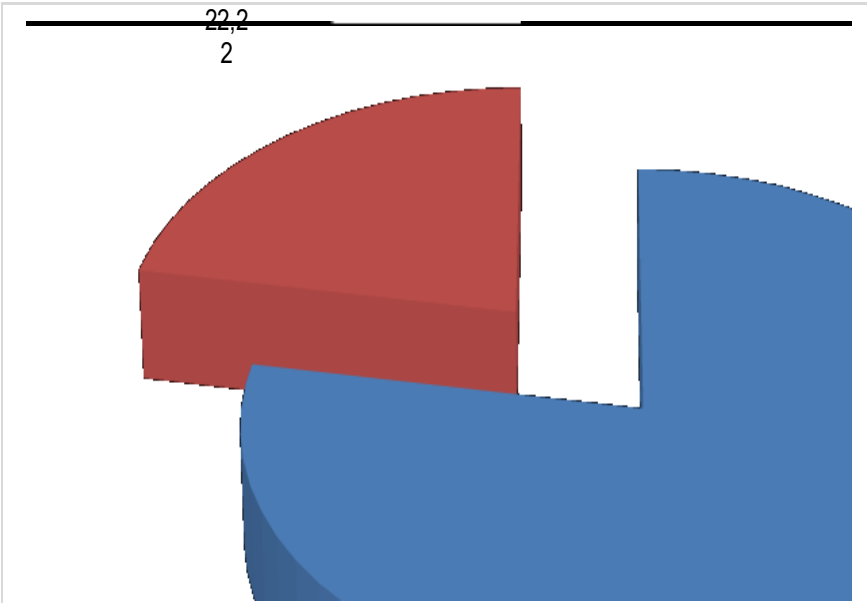
Gráfico 5 – Onde está localizada a aldeia do respondente?



Fonte: elaborado pelo autor

Do total de respondentes, 77,78% informou que mora na aldeia, ao passo que 22,22% disseram não residir lá (Gráfico 6 e Tabela 6).

Gráfico 6 – Mora na aldeia?

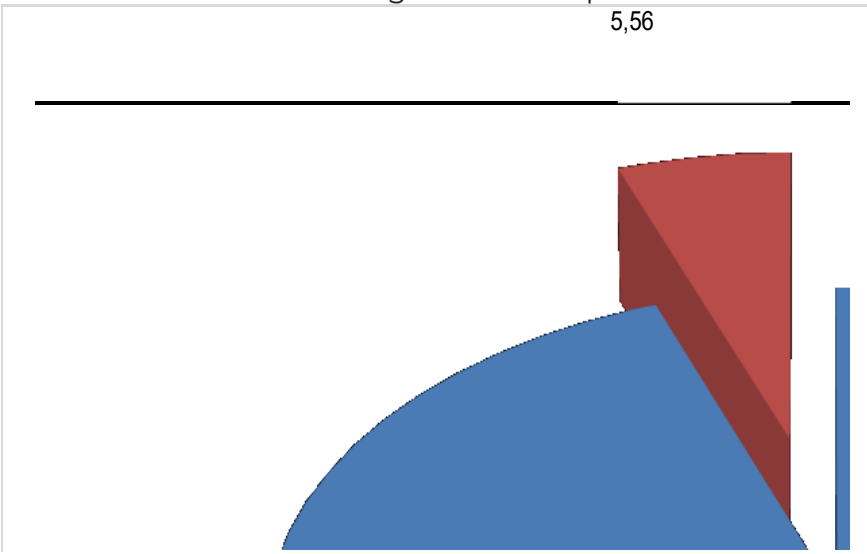


Fonte: elaborado pelo autor

O sétimo questionamento também se subdivide em dois: se o respondente está, atualmente, em algum curso superior, e se sim, qual é ele.

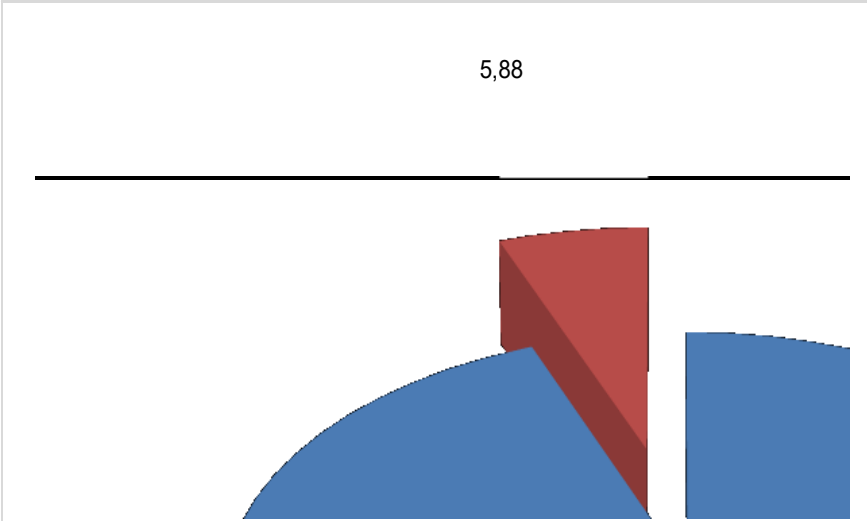
Ao primeiro questionamento, 94,4% informaram que sim, ao passo que 5,5% disseram não (Gráfico 7 e Tabela 7). Dos que informaram “sim”, 94,12% estão cursando Pedagogia, e 5,88% Pedagogia e Magistério Indígena (Gráfico 8 e Tabela 8).

Gráfico 7 – Você está em algum curso superior atualmente?



Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 8 – Qual?

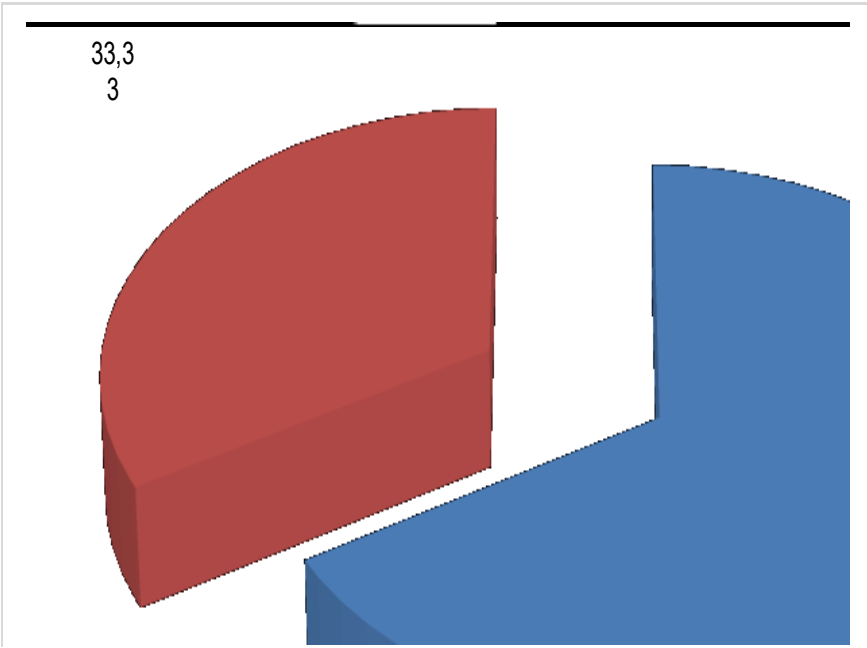


Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a percepção, pelos respondentes, de algum tipo de bolsa do estudo, todos eles (100%) informaram não receber. Questionados, então, se trabalhavam

atualmente, 66,67% informou que sim, e 33,33% disse não (Gráfico 9 e Tabela 9).

Gráfico 9 – Trabalha atualmente?



Fonte: elaborado pelo autor

4. DISCUSSÃO

Freire (2003), ao versar sobre as línguas da Amazônia e sua história social traz uma discussão sobre como a Língua Portuguesa foi introduzida na região e a formação da Língua Geral – língua que passou a ser utilizada como língua de catequese e deve ser disseminado sistematicamente entre o maior número de índios e sob proteção legal - Regimento de Missões (1686).

A necessidade de interação, a troca de informações e o processo de disciplinamento da força de trabalho indígena por meio da catequese, que só poderia ser viabilizado se superasse a grande diversidade linguística.

Foi assim que nasceu a LGA, com o objetivo de determinar qual linguagem poderia desempenhar tal função:

> A denominada LGA começa a constituir-se historicamente quando os primeiros colonos portugueses, que chegaram ao Pará em 1616, se defrontaram - entre as centenas de línguas indígenas da Amazônia - com o tupinambá, falado na costa do Salgado até a boca do rio Tocantins. Eles conseguiram estabelecer um nível razoável de comunicação com esses índios, porque em Pernambuco e Maranhão, de onde vieram, haviam aprendido a falar a Língua Brasílica, uma língua também de origem tupi, usada na catequese pelos jesuítas [...] (FREIRE, 2003, p. 51).

Verificamos que a atitude predominante dos colonizadores em geral era quase sempre glotocêntrica e preconceituosa. Para serem compreendidos pelos jesuítas, pelos outros índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos foram obrigados a aprender esta nova

língua. Ainda segundo Freire (2004), durante o período colonial os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e conceitos pedagógicos muito diferentes.

Para alguns índios a educação não dependia da escola, para outros as regras e regulamentos eram atrelados à escola e ao remo, para corrigir erros. Esse choque teve consequências trágicas para as culturas desses povos.

O ensino praticado é centrado na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em conta os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e culturas desses povos. Nesta leitura entendemos quem teve acesso ao ensino disponível e quais as condições de acesso ao ensino oferecido.

Porém, os ensinamentos impostos e distantes da realidade dos indígenas, não produziram mudanças em seu modo de vida, de forma direta e com a rapidez e facilidade esperadas pelos colonizadores. Assim que voltaram a morar com outros índios, mesmo os que haviam sido batizados, voltaram aos seus costumes e crenças.

A esse respeito, Bittencourt e Silva (2002) assim declaram:

> [...] se construiu a educação em aldeamentos, separando as crianças dos adultos, com práticas de ensino mescladas à necessidade de conhecimento das línguas indígenas, elaborando catecismos ao lado de gramáticas. Todavia, é preciso distinguir a educação jesuítica, de acordo com o público escolar que pretendia atingir. Havia os colégios para a educação dos jovens brancos onde, eventualmente poderiam conviver alguns indígenas e havia as aldeias missionárias, criadas para a catequese (BITTENCOURT; SILVA, 2002, p. 66).

Segundo os autores, por volta de 1757, a obra dos jesuítas já não contava com o apoio da Coroa portuguesa, que então se interessava em aumentar a produção agrícola da Colônia, para a qual, como afirmavam os colonos, era necessária a escravidão dos índios.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil e as aldeias elevadas à categoria de aldeias.

Segundo os historiadores, no período pombalino, a missão educativa permaneceu a mesma, ou seja, consistia em civilizar os gentios e incorporar os índios como força de trabalho sem, no entanto, recorrer a meios para escravizá-los. Em suma, a educação para os índios era um projeto político que visava civilizar e não mais evangelizar.

Pretendia-se, desta forma, permitir aos índios o exercício da atividade civil, a partir da leitura e, se possível, da escrita, para facilitar os contatos e as assimilações adequadas, proporcionando súditos mais fiéis à Coroa, que observassem com rigor as ordens estabelecidas.

No caso, foi uma educação produzida para uma dada sociedade urbanizada, dividida em classes sociais, com tradição de comunicação escrita, imposta a sujeitos cuja cultura simbólica e oral representava a forma de construir conhecimentos e aprender a realidade.

Ressaltamos que, da mesma forma, toda essa reconstrução histórica se aproxima pelas semelhanças existentes no modelo educacional e nas relações sociais estabelecidas no Acre à época das ações de exploração sofridas pelos povos indígenas da região. Weber (2006) destaca a opressão sofrida pelos índios acreanos ao longo da história da colonização e sua submissão ao sistema de aviação nos seringais, plantados em suas terras no início do século XX.

> Vítimas de perseguições (ataques e massacres organizados), alguns dos sobreviventes fugiram e outros começaram a trabalhar para os "patrões" na condição de "escravos de

> endividamento". Até a segunda metade do século, a maior parte do grupo em foco vivia dispersada em "colocações" e seringais distantes, vindo a reagruparse após 1977, quando o Estado começou a reconhecer no Acre a existência de povos indígenas, com direito a territórios próprios (WEBER, 2006, p. 44).

Uma análise simples permite deduzir que, embora os objetivos da colonização possam variar no tempo e no espaço, as estratégias e interesses de dominação sobre os indígenas têm marcado todo o território nacional, deixando o registro dessas ações mais intensas no norte do país no período do ciclo da borracha.

Voltando ao contexto nacional, Freire (1991) caracteriza a organização do cenário brasileiro daquele período.

> [...] a portugalização recente da Amazônia não foi apenas um processo de esmagamento das línguas indígenas [...]. Foi [...] a montagem de toda uma ideologia colonizadora que baniu a questão indígena do curriculum oficial da escola, [...] e da memória do povo que hoje vive [...] na Amazônia (FREIRE, 1991, p. 36).

O processo de independência e o advento do Império no Brasil não trouxeram mudanças significativas na área educacional. As mudanças ocorreram apenas em relação aos processos de aprendizagem, mas o ideal permaneceu ainda atrelado ao objetivo de civilizar o índio para torná-lo economicamente produtivo. Nesse sentido, Ferreira Neto (1994) descreve o que os discursos políticos apoiaram.

> A mudança parece ser apenas quanto aos métodos de aprendizagem que, pelos decretos e discursos políticos da época, os quais preconizavam, com mais ênfase, a necessidade de

> separar as crianças do convívio familiar. Os resultados negativos da ação educativa eram explicados pelo retorno dos jovens cristianizados e civilizados aos antigos hábitos da vida tribal comunitária [...] (FERREIRA NETO, 1994, p. 81).

A promulgação do Diretório dos Índios serviu de medida para organizar o processo de integração dos povos indígenas ao Império português.

> O Diretório consistia em um conjunto de dispositivos que pretendiam regular a liberdade concedida aos índios pela lei de 06 de junho de 1751. Os parágrafos da Lei do Diretório dos Índios previam estratégias de inserção dos índios na sociedade colonial [...]. Durante esse período, as populações indígenas, colonos e escravos africanos, reunidos no Vale Amazônico, encetaram relações de necessidade que, de várias maneiras, alteraram as suas antigas formas de vida (COELHO, 2006, p. 54).

Podemos deduzir que o Diretório dos Índios deu início a um novo ritmo em que os povos indígenas foram influenciados pelo projeto pedagógico de civilização.

Segundo Amoroso (2001), as determinações do Diretório permaneceram em vigor até o final da década de 1890, quando foi revogado. Só a partir de 1845 o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões, estabelecendo as diretrizes gerais para a reintrodução dos missionários no Brasil para retomar a responsabilidade da catequese e da civilização dos povos indígenas.

Em síntese, durante o período imperial foram travados constantes debates sobre o tema do ensino fundamental organizado e mantido pelo governo estadual que atendia negros, índios e mulheres, sujeitos

que pertenciam às camadas sociais mais baixas.

Nesse contexto histórico, liderava-se a gestão do Império (FERREIRA, 2001), a ideia de que a educação popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer nação e havia compreensão, tanto a nível nacional quanto internacional, esse investimento no número de escolas e alunos era uma preocupação para o progresso e a civilização de um país.

Porém, a presença da figura indígena na agenda política da época não representou uma política imperial longe de focar em seus interesses.

Até o início do século XX, as autoridades se entusiasmavam com a possibilidade de haver instituições públicas para ensinar crianças indígenas e desacreditavam que isso poderia acontecer sem a intervenção de missões religiosas, responsabilidade da educação formal para os índios dividida entre o Estado e ordens religiosas.

Com a proclamação da República em 1889, o poder público brasileiro passou a padronizar os mecanismos de criação, organização e funcionamento da escola com a responsabilidade de oferecer educação pública. Cunha (1991) explica que com o advento da República, sob a égide dos estados federados, a escola pública tornou-se mais presente na história da educação brasileira.

O Estado passou, então, a sistematizar uma política indígena com o intuito de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Agências governamentais são criadas para prestar assistência aos índios e protegê-los de atos de exploração e opressão e para administrar as relações entre povos indígenas e não indígenas e outras agências governamentais (CUNHA, 1991).

No entanto, as mudanças não levaram a mudanças reais. Com base em evidências históricas, Freire (2004) indica que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial e imperial para os povos

indígenas. A política educacional visava eliminar as diferenças existentes, privando os grupos étnicos de suas línguas e culturas.

A grande motivação da nova concepção de educação (assistencialista) estava no reconhecimento da diversidade cultural e linguística pela comunidade internacional, abrindo novas perspectivas, momento em que novos horizontes se delineiam para a política educacional brasileira. A educação foi apoiada como uma ferramenta de proteção (FREIRE, 2004).

> O ideário racista, em plena difusão fez com que as opiniões diante da "raça inferior", se dividissem, uns defendendo o extermínio completo e outros advogando a proteção por lei e, nesse contexto, surgiu em 1910, o SPI – Sistema de Proteção ao Índio, com intenções leigas, mas que não excluía o auxílio dos missionários para o serviço de educação. Um dos regulamentos do SPI estabeleceu a oficialização da escola primária nas aldeias, pretendendo provocar a ruralização dessas áreas, tornando-as produtivas. Em 1967 é criada a FUNAI em substituição ao SPI que estava sendo acusado de corrupções. Mesmo nesse momento a política educacional continuou atrelada aos interesses do Estado que provocou conflitos pelas terras indígenas, não mais cobiçadas pelo solo, mas por outras riquezas do subsolo. (BITTENCOURT e SILVA, 2002, p. 67).

A educação como direito inalienável, gerado pelas aspirações republicanas do século XIX, como solução para todos os males e motor da ordem e do progresso, manteve-se como estatuto utópico de democratização e universalização do conhecimento.

Em particular, os indígenas, junto com outras minorias e uma grande massa de pessoas sem condições materiais, foram excluídos deste grande projeto nacional. Na prática, criou-se um sistema de ensino que,

apesar de reconhecida importância no mundo social, se desenvolveu em meio a um cenário de desigualdades.

A compreensão desse contexto histórico das relações entre populações indígenas e não indígenas em nível nacional e regional permite compreender essa história dividindo-a em dois períodos, estando o primeiro deles definido em termos de continuidade e mudanças referentes aos projetos de colonização, e o segundo à colonização simbólica que acompanhou a subjugação política desses "outros".

Nessas relações observaram-se a destruição das culturas indígenas e de suas crenças, marcando uma influência decisiva sobre o processo educacional. Em geral, a educação indígena estava marcada por traços comuns às práticas escolares de diferentes épocas, isto é, a assimilação das populações nativas pelo mundo de cultura ocidental, como objetivo que perdurou muitos séculos.

Em outras palavras, as agências de contato sempre viram na educação formal um meio para a substituição dos sistemas culturais dos "selvagens" pelo sistema cultural dos "civilizados".

No Brasil, o reconhecimento da escola como direito desses povos está garantido atualmente pela Constituição Federal de 1988, assim como o uso de sua língua materna e seus processos de aprendizagem. Esses dispositivos proporcionaram a oportunidade de sua configuração como um espaço de valorização das culturas, tradições e línguas indígenas.

Em 1991, o MEC assumiu a responsabilidade pela política de educação escolar indígena, antes sob a liderança da FUNAI.

Em 1993, foi publicado o documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, intitulado "Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena", que estabelece os princípios organizacionais da escola indígena: específica, diferenciada,

comunitária, intercultural e bilíngue (mais tratado para frente).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394 / 96) reafirma o direito dessas pessoas de ensinar em sua língua materna e em sua própria forma de aprendizagem.

Em 1998, foi lançado o Referencial Nacional da Escola Indígena com o objetivo de oferecer subsídios para o desenvolvimento de projetos pedagógicos para a Escola Indígena e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação do aluno indígena na cidadania.

Em 1999, a Resolução CNE/CB nº 3/1999 (BRASIL, 1999), que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. No seu artigo 1º reconhece a sua especificidade e o direito à sua própria organização, como podemos ver a seguir:

> Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a escola indígena é reconhecida em sua especificidade, ou seja, levando em consideração o ensino ministrado nas línguas maternas dessas comunidades como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo e de sua própria organização escolar.

O parágrafo único do artigo 2º desta diretriz estabelece que a escola indígena "[...] será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas

suas formas de representação".

Nesse sentido, destaca-se que a escola é uma criação não indígena, cabendo aos povos indígenas decidirem se desejam ou não a presença dessa instituição em suas comunidades e esta deve ser objeto de consulta entre eles, de acordo com a organização política de cada tribo.

Em 2012, foi aprovada a Resolução n° 5/2012 (BRASIL, 2012), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Define com mais clareza as questões relativas à organização, ao currículo e à formação dos professores para atuar nele.

> Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:
> I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
> III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
> IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012a).

Com base nisso, podemos afirmar que a legislação brasileira de educação escolar indígena apresenta avanços significativos em sua organização, estrutura e funcionamento, vinculados às especificidades de cada povo, embora esses avanços ainda não tenham sido plenamente realizados.

No que diz respeito à organização de seus conhecimentos e currículos, o artigo 7º da mesma Resolução diz que:

> § 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.
> § 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.
> § 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes. (BRASIL, 2012a).

O documento confirma o que os estudos defendem sobre a configuração desta escola e seus propósitos com sua gente. Desempenha um papel importante na valorização dos conhecimentos e práticas de suas comunidades e, consequentemente, na formação de seus líderes.

Portanto, consideramos relevante aprofundar os princípios que norteiam a organização da escola indígena e que constam dos documentos legais, uma vez que é a partir deles que buscamos compreender a

formação de professores indígenas, objeto de estudo de nosso trabalho.

De maneira geral, inicialmente, deve-se considerar que a educação indígena tem seu entendimento no contexto de sua compreensão como um processo por que passam os povos indígenas, sendo caracterizada pela peculiaridade desse povo em educar seus filhos, com o intuito de transmissão hereditária dos saberes da tribo, garantindo assim a sobrevivência cultural das novas gerações.

Diante dessas questões, entendemos que, para uma efetiva melhoria da educação escolar indígena, é necessária a formação de pessoas que possam lutar pelo direito à educação de qualidade, garantido pela Constituição de 1988, e pelo direito de todo cidadão brasileiro.

Nesse sentido, expõe-se que as metodologias utilizadas em sala de aula nas disciplinas no curso de formação, considerando-se os conteúdos que são ministrados em sala de aula, abrangem soluções pedagógicas que incluem técnicas de ensino voltadas à promoção da qualidade da intervenção. Isso, conforme Nascimento (2017), contribui para que se proporcione uma aprendizagem significativa, em um cenário que favorece o desenvolvimento das aptidões e competências do aluno, sem as negar.

Tais concepções se amoldam, pois, à realidade das comunidades, diante da necessidade de preservação da identidade indígena e dos apontamentos feitos por Lima (2007) sobre a necessidade de permear a ação pedagógica por uma leitura do mundo sensível à realidade vivenciada. Tratam-se, pois, as metodologias e técnicas de ensino adotadas como um possível suporte para se promover uma leitura com maior amplitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior para professores em serviço enfrenta tensões, desafios e potencialidades. Muito para além das outras práticas que já realizamos no dia a dia, a frequência no ensino superior engloba as dimensões de conhecimentos, competências e atitudes. É preciso enfrentar e superar as dificuldades que surgem a cada dia. "Ousar" será a palavra de honra para esses profissionais, principalmente para os mais desacreditados pelos colegas, pela idade, pelo tempo em sala de aula e pelas lideranças municipais.

Também pensamos que a formação inicial não é mais apenas uma forma de aumentar os salários, mas uma necessidade que emerge da realidade que enfrentamos como professores em sala de aula.

Para tanto, temos políticas de expansão do ensino superior para a formação de professores no Brasil, que oportunizam a formação dos professores em exercício. Parfor, nesse sentido, é um agente multiplicador de profissionais preparados para enfrentar o que é necessário como novidade na educação. O programa leva à reflexão sobre os conteúdos do currículo pedagógico, necessários para o professor, mas, sobretudo, para o exercício de formador de opinião, educador consciente e multiplicador de sonhos.

São muitas as desventuras, como o tempo, a família, o trabalho, a questão da falta de meios de transporte, que deveriam ser propostas pelos secretários municipais. Porém, o fato mais interessante a destacar é o esforço com que cada um persegue seus interesses. Depois de superar uma série de barreiras, eles conseguem chegar com dignidade ao local de estudo.

As experiências resultantes não podem ser alinhadas em formatos novos e permanentes. Ao contrário, podem enfrentar a temporalidade múltipla e propiciar

o contato com um tempo multidimensional que refaz as relações conteúdo-método, professor-aluno, ensino / pesquisa / extensão; sequências de aprendizagem estruturadas; currículos baseados em pré-requisitos; divisão ensino-aprendizagem em tempos de aula, libertando corpos aprendentes para vivências numa multiplicidade de níveis onde o que é intracurricular ou extracurricular, intraclasse ou extraclasse se dissolve e promove diferentes círculos e relações de aprendizagem.

Não se trata, portanto, de viver esses movimentos, em seus círculos de virtualidade, como etapas primitivas de um real a ser construído, ou como possibilidade de devir, já que sua brevidade ocorre sob o princípio da indeterminação e da incerteza.

Em suma, a contribuição educacional, prática e intelectual fornecida por Parfor é evidente, apesar, é claro, de seus limites. Sabemos que ainda há muito que estudar sobre o programa e sua realidade. Não podemos refletir apenas sobre decepções ou acertos, mas sim tentar compreender os reais motivos que levaram ao abandono da formação inicial ou mesmo compreender os motivos que fazem com que um gestor municipal não apoie a formação intelectual de seus quadros, se só ganha o Município com a melhoria dos índices de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGAMASCHI, M. A. **Interculturalidade nas práticas escolares.** In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

BHABHA, K. H. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço De Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UGMG, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1. ed. 47. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Publicado no D.O.U. de 15/6/2012b, Seção 1, Pág. 18.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Seção 1. Pag.19.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto,

Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CZARNY, G. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GARCIA, M. C. **Estrutura conceptual da formação de professores.** In: Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto, 1999.

GEERTZ, C**. A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº 2, p. 15-46.

KHAN, M. "Educação Indígena" versus Educação para Índios: sim, a discussão deve continuar. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. p. 137-144.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em américa Latina: perspectivas desde el sur pistas para uma investigación comprometida y dialogal. In: LOPEZ, L. **Interculturalidad, educación y cidadania. Perspectivas latino-americanas.** La Paz: FunProeib Andes-Plural, 2009. p. 129-220.

LUCIANO, G. J. S. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf- em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico- censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real.** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Brasília.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas - do bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO. C. A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônica.** Manaus: UEA Edições, 2013. p. 240-261.

MELIA, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.**

2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de janeiro: DP&A, 1998. p. 11-32.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área de Educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PÁDUA, E. M. M. Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: Questões Teórico Metodológicas. **Revista de Educação.** PUC- Campinas, Campinas, n.13, p. 21-30, 2002.

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

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-26.

SOUZA, M.I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz Tassinari; GOBBI, Izabel. Periódicos Capes. gov.br/ **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas.** Brasília, 2009.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIAZZO, Suzan Luzia Linhares. **Projeto Tucum e**

formação de professores Bororo em Meruri. 2003. 266f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso, 2003.

TUBINO, F. El interculturalismo latino-americano y los Estados nacionales. In: Rodriguez, M. (Comp.). **Foro de educacion, cidadania e interculturalidade.** México: SPE/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente, 2005.

UNESCO. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004.**

URQUIZA, Antônio H. A. e NASCIMENTO, Adir C. Nascimento. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Rev. Bras. de Educação São Paulo,** n. 21, p. 54-67, fev. 2010.

VALDELIS, Paulo; BARÃO, Machado. Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada. **Revista SEER,** São Paulo, n. 21, p. 133-141, dez. 2010.

VENERE, Mário Roberto. **Projeto Açaí:** uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia. 2011. 256f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Rondônia. Rondônia, 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Líber livros, 2007.

WEBER, Ingrid. **História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre).** 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social do Museu Nacional) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Um copo de cultura:** os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

Essa obra origina-se da Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidad Interamericana, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Raphael Fontes Cloux.

Esta obra foi composta em fonte Montserrat
pela Editora Aluz em outubro de 2023

