

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM**  
**CAMPUS HIGIENÓPOLIS – SÃO PAULO – SP.**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA**  
**DA CULTURA – PPGEAHC.**

**JACKSON DE SOUZA SANTOS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA:**  
**PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL.**

**SÃO PAULO – SP**

**2023**

**JACKSON DE SOUZA SANTOS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA:  
PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Área de Concentração: Educação, Arte e História da Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

**SÃO PAULO – SP**

**2023**

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237f	<p>Santos, Jackson De Souza.</p> <p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA: : [recurso eletrônico] programa de licenciatura intercultural / Jackson de Souza Santos.</p> <p>1484 KB ; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.</p> <p>Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Marcelo Martins Bueno.</p> <p>Referências Bibliográficas: f. 129-136.</p> <p>1. Formação De Professores Indígenas. 2. Licenciatura Intercultural. 3. Escolarização Colonialista X Decolonialista. I. Bueno, Marcelo Martins, <i>orientador(a)</i>. II. Título.</p>
-------	--

Bibliotecário(a) Responsável: Marcela Da Silva Matos - CRB 8/10691

## Folha de Identificação da Agência de Financiamento

**Autor:** JACKSON DE SOUZA SANTOS

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em** Educação, Arte e História da Cultura

**Título do Trabalho:** A Formação de Professores Indígenas em Rondônia: Programa de Licenciatura Intercultural.

O presente trabalho foi realizado com o apoio de <sup>1</sup>:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

<sup>1</sup> **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

JACKSON DE SOUZA SANTOS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA:  
PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Área de Concentração: Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em: 14, 12, 2023

**BANCA EXAMINADORA**



**Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno**

Orientador - Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM/SP



**Prof. Dr. Gerson Leite de Moraes**

Examinador Interno – Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM/SP



**Prof.ª Dr.ª MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA**

Examinadora Externa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus por me conceder o privilégio de ingressar em um Programa de Mestrado que é referência no país, bem como a própria Instituição de Ensino, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que também é padrão de qualidade em Educação no Brasil.

Agradeço a minha amada esposa Flávia pela dedicação e cumplicidade de sempre. Ela foi suporte nas horas difíceis, alegria nos momentos tristes, enfim, foi companheira e ajudadora como ninguém mais poderia ser. Na mesma proporção, agradeço a minhas preciosas filhas Brenda Laís e Nicole Sara; elas suportaram com bravura a ausência paterna enquanto me dedicava nesta pesquisa. A abdicação que Flávia, Brenda e Nicole praticaram neste período foi o elemento definidor da minha persistência, e, a razão propulsora para não desistir da jornada.

Agradeço ao meu orientador e professor Dr. Marcelo Martins Bueno; ele se esmerou além da conta para me auxiliar no processo de pesquisa. Foi amigo muito presente durante toda a caminhada. Meu orientador esteve sempre disposto a me socorrer em todas as crises durante a pesquisa. Ele fez os apontamentos necessários, indicações pertinentes, e, aconselhou de modo eficiente no decorrer desta investigação.

Agradeço aos amigos e familiares que me incentivaram desde a matrícula no processo seletivo do programa até a conclusão. Agradeço aos professores, coordenação e secretária do Programa de Pós-Graduação EAHC, bem como aos colegas com os quais tive o grande privilégio de conviver; os professores ministraram disciplinas que foram cirúrgicas na composição da pesquisa; a coordenação foi sempre muito presente; a secretaria auxiliou de forma contínua e gentil; os colegas de curso foram solidários e fraternos a cada dia durante a pesquisa. Foi com a ajuda de cada um de vocês que pude consolidar todas as etapas desta pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal de Rondônia – UNIR/Jí-Paraná; tanto a coordenação quanto a secretaria do DEINTER que foram tão solícitos na disponibilização dos dados necessários à conclusão desta pesquisa. Agradeço, em especial, as Professoras e Doutoradas Carma Maria Martini e Neidimar Vieira Lopes Gonzales pela presteza e bondade em disponibilizarem tempo e ajuda sempre que as procurei.

A todos estes, bem como àqueles que direta ou indiretamente participaram deste projeto, minha sincera gratidão!

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever o Programa de Licenciatura Básica Intercultural, um Curso para Formação de Professores Indígenas, criado e desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – campus de Jí-Paraná/RO (UNIR/Jí-Paraná-RO). O referido curso surgiu a partir das reivindicações das lideranças indígenas e indigenistas da região, foi inaugurado em 2009 e conta, até o final de 2022 com um universo de 430 vagas oferecidas em 8 processos seletivos, 416 matrículas efetivadas e 88 professores indígenas já licenciados. O diálogo construído foi impulsionado pela pergunta: O Programa de Licenciatura Básica Intercultural oferecido pela UNIR/Jí-Paraná-RO para formação de Professores Indígenas é um programa significativo? Nesse caminho, a investigação tentou responder também as seguintes questões: a) Como os professores indígenas são recrutados para participarem do Programa? b) O que se ensina? c) Como se ensina? d) Quais impactos sociais são possíveis perceber na vida das comunidades onde os professores participantes do Programa atuam? Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou contemplar em seu desenvolvimento, os desafios relacionados às atividades docentes no contexto da formação superior indígena, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica. O Estudo estruturou-se em 3 capítulos: 1º) Concepções Histórico-Críticas quanto a Formação de Professores Indígenas; 2º) Concepções Teóricas quanto a Formação de professores Indígenas e 3º) A Descrição do referido Programa. A perspectiva integral da pesquisa permitiu aproximar o pesquisador e, certamente, o leitor das práticas docentes desenvolvidas, tanto pelos professores-formadores, quanto dos professores-indígenas-alunos; a investigação nos ajuda a compreender o amplo e complexo processo formativo no qual os indígenas estão inseridos e também a nos aprofundar no princípio norteador do referido programa, a interculturalidade, que preza pelo diálogo com a diversidade de sujeitos e saberes, e, busca tornar a educação, incluindo a formação em nível superior, um processo cada vez mais democrático, inclusivo e humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores Indígenas. Licenciatura Intercultural. Escolarização Colonialista X Decolonialista.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research was to describe the Intercultural Basic Degree Program, a Course for Training Indigenous Teachers, created and developed by the Federal University of Rondônia – Ji-Paraná/RO campus (UNIR/Ji-Paraná-RO). This course arose from the demands of indigenous and indigenous leaders in the region, was inaugurated in 2009 and has, by the end of 2022, a universe of 430 vacancies offered in 8 selection processes, 416 enrollments completed and 88 indigenous teachers already licensed. The constructed dialogue was driven by the question: Is the Intercultural Basic Degree Program offered by UNIR/Ji-Paraná-RO for the training of Indigenous Teachers a significant program? Along this path, the investigation also attempted to answer the following questions: a) How are indigenous teachers recruited to participate in the Program? b) What is taught? c) How is it taught? d) What social impacts can be seen in the lives of the communities where teachers participating in the Program work? Through a qualitative approach, the research sought to contemplate in its development the challenges related to teaching activities in the context of indigenous higher education, using bibliographic research as a methodology. The Study was structured into 3 chapters: 1st) Historical-Critical Conceptions regarding the Training of Indigenous Teachers; 2º) Theoretical Conceptions regarding the Training of Indigenous teachers and 3º) The Description of the aforementioned Program. The comprehensive perspective of the research made it possible to bring the researcher and, certainly, the reader closer to the teaching practices developed, both by teacher-trainers and indigenous teacher-students; the investigation helps us to understand the broad and complex training process in which indigenous people are inserted and also to delve deeper into the guiding principle of the aforementioned program, interculturality, which values dialogue with the diversity of subjects and knowledge, and seeks to make the education, including higher education training, an increasingly democratic, inclusive and humane process.

**KEYWORDS:** Training of Indigenous Teachers. Intercultural Degree. Colonialist X Decolonialist Schooling.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEB** – Câmara de Educação Básica  
**CF** – Constituição Federal  
**CIMI** – Conselho Indigenista Missionário  
**CINEP** - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNEEI** - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena  
**CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
**COVID-19** - Corona Virus *Disease* – 2019  
**CP** – Conselho Pleno  
**CPI** – Comissão Parlamentar de Inquérito  
**CPI/AC** – Comissão Pró-Índio do Acre  
**CTI** – Centro de Trabalho Indigenista  
**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DEEI** – Departamento de Educação Escolar Indígena  
**DEINTER** - Departamento de Educação Intercultural  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**FARO** – Faculdade de Rondônia  
**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FNEEI** - Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena  
**FUNAI** - Fundação Nacional do Índio  
**GTDL** - Grupo de Diversidade Linguística do Brasil  
**IAMA** - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IFRO** – Instituto Federal de Rondônia  
**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** - Ministério da Educação e Cultura  
**NEIRO** - Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia  
**OGPTB** - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues  
**OIT** - Organização Internacional do Trabalho  
**OMS** - Organização Mundial da Saúde  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**OPAN** - Operação Anchieta  
**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PIBIC** - Programa de Iniciação Científica  
**PIBID** - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência  
**PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PPC** - Projeto Pedagógico do Curso  
**PPGEAHC** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
**PPI** - Projeto Pedagógico Institucional  
**PROAI** - Programa de Ação Inclusiva

**PROEXT** - Programa de Extensão Universitária  
**PROGRAD** - Programa de Monitoria Institucional  
**PROHACAP** – Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores da Rede Pública Estadual  
**PROLIND** - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas  
**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
**REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais RO – Rondônia  
**SciELO** - Scientific Electronic Library Online  
**SEALLIN** - Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas  
**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEDUC/RO** – Secretaria Estadual de Educação de Rondônia  
**SESAI** - Secretaria Especial de Saúde Indígena  
**SESU** - Secretaria de Educação Superior  
**SIL** - Summer Institute of Linguistics  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**SPI** - Serviço de Proteção ao Índio  
**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso  
**TI** - Terra Indígena  
**UEA** - Universidade Estadual do Amazonas  
**UEM/PR** - Universidade Estadual de Maringá /Paraná  
**UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
**UFAC** - Universidade Federal do Acre  
**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas  
**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados  
**UFGO** - Universidade Federal de Goiás  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRR** - Universidade Federal de Roraima  
**UFTO** - Universidade Federal de Tocantins  
**UNEMAT** - Universidade Estadual de Mato Grosso  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNI** - União das Nações Indígenas  
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas  
**UNIFAP** - Universidade Federal do Amapá  
**UNILAB** - Universidade da Integração Lusofonia Afro-Brasileira  
**UNIR** - Universidade Federal de Rondônia  
**UPM** – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1:</b> Dados quantitativos e percentuais relativos ao corpo discente da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, por ano de ingresso, vagas oferecidas, matrículas efetivadas, taxa de evasão, número de evadidos, saldo entre matrículas e evasão e quantitativo de formandos até o presente .....	109
---	-----

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	6
<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	9
<b>LISTA DE TABELA</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES HISTÓRICO-CRÍTICAS QUANTO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS</b> .....	26
<b>1.1 Darcy Ribeiro e sua contribuição introdutória.</b> .....	26
<b>1.2 A Colonização e Subjugação dos Povos Originários do Brasil – A Escolarização Indígena</b> .....	27
<b>1.3 A Educação Indígena e a Educação Escolar do Não-Indígena</b> .....	30
<b>1.4 A Escolarização dos Indígenas sob a tutela dos Jesuítas</b> .....	35
<b>1.5 A Escolarização Indígena no final do século XVIII e início do século XIX</b> .....	38
<b>1.6 O Século XIX e as políticas indigenistas</b> .....	41
<b>1.7 Início do século XX até o início do século XXI</b> .....	43
<b>1.8 Década de 1960 e a criação da FUNAI</b> .....	48
<b>1.9 Década de 1970 e as Novas Demandas na Educação Indígena</b> .....	52
<b>1.10 Década de 1980 e os Direitos Indígenas se Consolidando</b> .....	54
<b>1.11 Diversidade – Interculturalidade - Multiculturalidade</b> .....	56
<b>1.12 Década de 1990 e a Formação de Professores Indígenas</b> .....	59
<b>1.13 Os Avanços na Formação de Professores Indígenas a partir dos anos 2000</b> .....	61
<b>CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUANTO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS</b> .....	65
<b>2.1 Formação de Professores Indígenas é, antes de tudo, Formação de Professores</b> .....	65
<b>2.2 O que diz a LDB 9394/96 sobre a Formação Docente</b> .....	66
<b>2.3 O que diz as DCNs sobre a Formação Docente – Interfaces na LDB e PNE</b> .....	67
<b>2.4 Desafios Estruturais quanto a Formação de Professores Indígenas</b> .....	69
<b>2.5 Formar Professores Indígenas enquanto os mesmos já exercem o Ofício Docente</b> ... 71	
<b>2.6 O Desafio referente ao financiamento da Formação de Professores Indígenas</b> .....	73
<b>2.7 Formação de Professores Indígenas pressupõe uma Transformação Social</b> .....	74
<b>2.8 O Currículo – O Projeto Pedagógico – Os Recursos Didáticos na Escola Indígena</b> . 76	
<b>2.9 Mais de Quatro Séculos de Educação Indígena feita por Não-Indígena</b> .....	78
<b>2.10 Formação de Professores Indígenas entre as Décadas de 1970 e 1980</b> .....	80

2.11 A Formação de Professores Indígenas na Década de 1990.....	81
2.12 As Universidades Federais Assumem a Formação de Professores Indígenas.....	84
2.13 Os Benefícios do “Programa Diversidade na Universidade” .....	89
<b>CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL PARA PROFESSORES INDÍGENAS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CAMPUS DE JÍ-PARANÁ – RO.....</b>	<b>91</b>
3.1 O Embrião da Formação de Professores Indígenas em Rondônia .....	91
3.2 O Projeto Açaí – Formação de Professores em Nível Médio/Técnico: Magistério....	95
3.3 A Necessidade da Formação Superior para os Professores Indígenas – A Apresentação do Projeto Pedagógico do Programa.....	98
3.4 Desafios quanto a Execução do Programa .....	102
3.5 Objetivos Principais do Programa.....	103
3.6 O Currículo e a Carga Horária do Programa .....	104
3.7 Público-Alvo do Programa .....	105
3.8 Políticas de Entrada do Indígena no Programa .....	108
3.9 Desafios à Permanência dos Estudantes no Programa .....	111
3.10 Desafios à Estabilidade do Programa.....	113
3.11 Resultados do Programa.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tratou do tema da formação de professores indígenas no programa intercultural da Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná – RO, Curso de Licenciatura que teve seu Projeto Pedagógico aprovado em 2008 e consolidação em 2009, e, que tem deixado marcas profundas na história das comunidades indígenas da região nestes quinze anos de história do programa. Investigou-se com a presente pesquisa alguns avanços que as comunidades indígenas do estado de Rondônia tiveram em relação a sua língua e cultura a partir da instalação do Programa de Formação Superior para docentes indígenas.

O Programa de Licenciatura Intercultural, como já mencionado, tem-se desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no seu Campus de Ji-Paraná/RO, que em respeito e atendimento às demandas das inúmeras comunidades indígenas na região do estado de Rondônia, consolidou em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Trata-se de um Projeto que propõe quatro habilitações, que são: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Linguagem Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural. Neste sentido, a delimitação temporal do presente estudo será aquele compreendido no período desde o nascimento do referido Programa, a saber 2009 até o ano de 2022.

No terceiro capítulo deste trabalho foram detalhados todos os importantes aspectos do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, o que possibilitará aos leitores e pesquisadores uma melhor compreensão do referido curso. Nesta apresentação introdutória apenas sintetizou-se os elementos que desse a visão panorâmica do Programa citado com intuito de mobilizar o interesse pela leitura da pesquisa como um todo.

Esta pesquisa é relevante no sentido de contribuir com a atualização bibliográfica sobre a preocupação com a manutenção das manifestações linguísticas, educacionais e culturais dos indígenas no Estado de Rondônia. Cremos que a temática proposta se alinha com os eixos do Programa de Mestrado em Educação, Arte de História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, por tratar das questões vinculadas à dinâmica histórico-social, no que tange as sociedades indígenas da Amazônia brasileira, tendo como preocupação central a proposta de ações, a nível governamental e comportamental,

que valorize os movimentos sociais das comunidades indígenas desta região em suas diversas expressões e identidades culturais, enfatizando a formação superior de docentes indígenas pela UNIR campus Jí-Paraná-RO.

A escolha da Linha de Pesquisa: “Culturas e Artes na Contemporaneidade” com interface na Formação do Educador para a Interdisciplinaridade, se fundamenta no fato de que a pesquisa em tela pretendeu abordar o tema da Formação Superior dos Professores Indígenas da região estabelecida, em perspectivas teóricas e metodológicas atinentes à História Cultural e Educação, tanto quanto, ao multiculturalismo contemporâneo em abordagens interdisciplinares.

O fato deste curso de formação docente indígena, destacado na presente pesquisa ter um caráter essencialmente intercultural, permite que o estudo assumira uma relevância social clara e com significado na composição do bojo de discussões acadêmicas e reflexões socioculturais presentes no país. É evidente que ao se propor a estudar esse movimento intercultural numa perspectiva crítica e acadêmica resultou em laborioso trabalho; e isso, permitiu que o pesquisador desenvolvesse sua tarefa com uma postura de seriedade e consistência.

Em pleno século XXI a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, o “Brasil tem 1.693.535 de pessoas indígenas, o que representa 0,83% do total de habitantes do país, segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mais da metade (51,2%) da população indígena está concentrada na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão”. (Fonte: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022> - Acesso em 12/09/2023). Segundo a mesma fonte:

A população indígena contabilizada em 2022 é 88,8% maior que a registrada em 2010, quando foi realizado o Censo anterior e foram contados 896.917 indígenas no país. O aumento no período é explicado principalmente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população. No Censo 2022, houve maior participação dos indígenas no processo de coleta de dados e o monitoramento passou a ser compartilhado com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Também houve aumento no número de Terras Indígenas, passando de 505 para 573 entre 2010 e 2022. **TERRAS INDÍGENAS** — Quando considerada a totalidade de indígenas vivendo no país, 622,1 mil (36,73%) residem em Terras Indígenas e 1,1 milhão (63,27%) fora delas. Três estados respondem por quase metade

(46,46%) das pessoas indígenas vivendo nas Terras Indígenas: Amazonas (149 mil), Roraima (71,4 mil) e Mato Grosso do Sul (68,5 mil). **REGIÕES** — A maior parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada na região Norte, que abriga 753,3 mil indígenas. Em seguida, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. Completam o quadro as regiões Centro-Oeste (11,8% ou 199,9 mil pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123,3 mil) e Sul (5,2% ou 88 mil). (IBGE, 2022).

Com base nos dados acima, cumpre-nos ecoar alguns questionamentos, que servem como instrumento balizador desta pesquisa. Tais questões compõem a problemática deste estudo, quais sejam: O Brasil, que abriga centenas de sociedades indígenas, chamado de país pluricultural e multilinguístico, e o estado de Rondônia que abriga cerca de 15 mil índios estão de fato preocupados com formação acadêmica dos docentes indígenas? Existem programas educacionais específicos para professores oriundos destas comunidades? O Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para docentes indígenas criado pela Universidade Federal de Rondônia e existente no campus de Jí-Paraná-RO é um programa significativo? Como os professores indígenas são recrutados para participarem do Programa? O que se ensina? Como se ensina? Quais impactos sociais são possíveis perceber na vida das comunidades onde os professores participantes do Programa atuam?

O estudo, ora desenvolvido, buscou resolver as indagações acima relatadas, consciente de que é tarefa complexa. Pretendeu, também, contribuir com a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais presentes na região amazônica, mais precisamente, no estado de Rondônia e arredores do município de Jí-Paraná - RO.

O objetivo basilar desta pesquisa foi analisar o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que faz parte do curso de Formação Superior para docentes indígenas oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – Campus de Jí-Paraná – RO; a partir disso o presente estudo buscou identificar evidências bibliográficas relevantes ao progresso da pesquisa científica que resultaram em publicações dentro e fora da UNIR.

É premissa, também, desta pesquisa, a busca por referenciais teóricos que contribuíssem com concepções e conceituações concernentes a formação de docentes indígenas; por esta razão, a presente análise buscou identificar na literatura algumas práticas semelhantes à descrita na delimitação do tema desta pesquisa; este trabalho pretendeu, ainda, destacar a necessidade urgente de ampliar programas de formação de



docentes indígenas, dando segurança à cultura indígena e à manutenção da língua desses povos.

A hipótese primária desta pesquisa foi a de que a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no seu campus Jí-Paraná-RO, ainda que dentro de suas limitações, está empenhada em mitigar as demandas educacionais dos povos indígenas. Neste sentido, percebe-se, perfunctoriamente, que a UNIR vem laborando em prol de suprir as históricas demandas das comunidades indígenas na qualificação dos seus docentes. Isso é possível deduzir do fato de a Universidade Federal de Rondônia – campus de Jí-Paraná – RO, haver atendido às reivindicações da lideranças e comunidades indígenas no que diz respeito a continuidade da formação acadêmica dos docente indígenas.

Pressupôs-se, ainda, que o Governo brasileiro, nas últimas décadas, tem assumido, um pouco mais, sua responsabilidade no que se refere a um olhar mais atencioso com a causa educacional do indígena, incluindo a formação de professores indígenas, isso em razão das constantes reivindicações dos povos indígenas por meio de entidades indigenistas bem como pelas lideranças que tem uma real preocupação com o etos social, cultural e educacional.

Acrescentou-se a esta, outra hipótese de que, em atendimento a vários direitos assegurados pela legislação, algumas Universidades por meio de seus Departamentos de Ciências Humanas e Sociais passaram a Planejar e Executar a Formação de Professores Indígenas para atuarem em suas comunidades, garantindo assim, a manutenção da língua e cultura de sua gente: é o caso da UNIR campus de Jí-Paraná-RO, que em 2009 consolidou o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para Professores Indígenas das regiões próximas ao seu campus.

Segundo anunciado em plataformas da própria Instituição (UNIR), a implantação do curso supracitado está fundamentada no diálogo construído no decorrer dos últimos anos em encontros de educadores da universidade com os povos Indígenas. Nesse processo contribuíram, de forma relevante, entidades e instituições – governamentais e não governamentais – apoiadoras desta causa. Essas discussões foram levadas para o âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e resultaram na propositura do curso – Licenciatura em Educação Básica Intercultural, resultaram também, do no processo de ampliação e fortalecimento do referido Campus e Departamento. O que dá sentido e significado aos propósitos da Universidade.

Segundo a Universidade Federal de Rondônia – campus de Jí-Paraná - RO, a elaboração do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para

Professores Indígenas, satisfaz, também, a necessidade daquela instituição de Ensino Superior contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características alinhavadas com às demandas das populações tradicionais da Amazônia, quais sejam: os povos extrativistas, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, incluindo as gerações mestiças e demais nichos marginalizados, socialmente, da população.

O Programa de Formação de Docentes Indígenas na UNIR/Jí-Paraná faz parte de uma ação política e social positiva. Vê-se que ao valorizar as comunidades indígenas da região oferecendo-lhes a oportunidade de terem seus professores graduados no curso de Licenciatura, é mostra, mais que suficiente da seriedade do trabalho da Universidade e seus colaboradores. Os resultados de tal iniciativa já são vistos em inúmeras comunidades indígenas do estado de Rondônia e a abrangência dos efeitos positivos são largamente percebidos em muitos seguimentos da sociedade.

Para a elaboração deste estudo, o caminho metodológico escolhido foi o de abordagem qualitativa, tendo em vista, o esforço significativo empregado para apreciação e acolhimento dos dados investigados. Em certo aspecto, vale ressaltar, que a metodologia adotada foi o da pesquisa bibliográfica que inclui investigação quanto ao tema da formação superior de docentes indígenas no campus da UNIR em Jí-Paraná-RO, com o propósito de responder qual a importância da tomada de atitude governamental e social no sentido de uma maior valorização da língua, cultura e educação dos indígenas na região investigada. A referida pesquisa bibliográfica pretendeu contribuir com conclusões que seja uma ferramenta útil aos futuros pesquisadores, além de instruir ações de transformação da realidade sociocultural destacada na pesquisa.

A presente investigação bibliográfica, quanto aos fins, foi uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória, pois buscou identificar teóricos que já denunciaram o declínio da educação, língua e cultura indígena do Brasil, e, por outro lado autores que destacam os elementos que podem contribuir para o ajustamento de tal situação. A pesquisa foi, também, descritiva, pois teve o intuito de descrever as principais contribuições encontradas na pesquisa bibliográfica que trata do mesmo tema que esta pesquisa pretendeu investigar. Sobretudo, a descrição mais importante foi a análise do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – campus de Jí-Paraná – RO.

No decorrer da pesquisa houve a necessidade de utilizar-se dos procedimentos, mais usuais, para a coleta de dados bibliográficos, que é a leitura, a observação e a seleção de contribuições em livros, dissertações, teses, artigos, revistas especializadas, sites com

publicações científicas, pertinentes ao tema. Todos os dados coletados tiveram como objetivo a construção do arcabouço teórico do trabalho final.

O tema proposto para investigação, bem como o problema da pesquisa depreendeu grande atenção. A tarefa de coletar informações bibliográficas ou estatísticas, bem como o tratamento adequado dos dados coletados foi exaustiva e desafiadora. Devido à complexidade do assunto e os distintos pontos de vistas, no que concerne ao tema da pesquisa, fica evidente que o tratamento e seleção dos dados bibliográficos mais significativos, para compor a argumentação deste estudo, exigiram redobrado esforço. Nem por isso, a tarefa ficou inconclusa. Pelo contrário, os dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, e, aqui expostos, por fim, revelaram ser informações, extremamente, relevantes e robustas, além de que, certamente, servirão para contextualizar a presente pesquisa no universo da bibliografia que abrange o tema deste estudo.

No intuito de empreender a Revisão de Literatura desta pesquisa foi utilizado a bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) usando alguns descritores (abaixo identificados), dentro do módulo de “pesquisa avançada”, e, primariamente, com o limite temporal de cinco anos que tenham sido publicados, dando preferência a dissertações e teses que venham a corroborar com o presente trabalho.

Usando o descritor “Formação de Professores Indígenas” na busca avançada da base de dados SciELO aparecem 17 publicações e na BDTD aparecem 20 publicações. Ao utilizar um descritor mais resumido, “Professor Indígena”, seguindo os mesmos critérios de filtragem, aparecem 32 publicações na SciELO e 32 publicações na BDTD. Entre as pesquisas encontradas, algumas se propõem a investigar objeto muito semelhante ao proposto neste estudo.

Abaixo foram selecionadas e serão expostas oito investigações acadêmicas principais, encontradas nas bases de dados supracitadas, que contribuem de maneira exponencial para o avanço desta pesquisa. Entre os principais elementos de descrição dos referidos estudos serão destacados os seus autores, o título da pesquisa, o ano de publicação, algumas sínteses nucleares e o referencial teórico em evidência. Eis os trabalhos eleitos:

(I) Carma Maria Martini (2021) – “Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia”. A pesquisa apoia-se na premissa de que os/as docentes indígenas em

formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir) não tiveram a oportunidade de desenvolver estudos sobre gênero e diversidade sexual e não estão preparados/as para lidar com essas questões em sala de aula de modo a desconstruir preconceitos e contribuir para a edificação de sociedades indígenas mais inclusivas. O objetivo central foi analisar as concepções de professores/as indígenas em formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir sobre questões de gênero e diversidade sexual. O desenvolvimento da pesquisa foi guiado pela seguinte questão: que concepções os professores/as indígenas, estudantes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, têm sobre gênero e diversidade sexual? A fundamentação foi buscada em autores/as nas áreas dos estudos culturais e dos estudos de gênero, com ênfase na vertente pós-estruturalista. Entre os teóricos utilizados para fundamentação destacam-se: Oliveira e Freire (2006), Leme (2010), Orellana (2011), Venere (2018), Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes (2018).

(II) Laura Marcela Cubides Sanchez e Fabiana Soares Fernandes Leal (2021) – “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: Avanços, Desafios e Potencialidades na formação superior de professores indígenas”. O trabalho de abordagem analítico-interpretativa enfoca o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e tem como objetivo dar visibilidade a avanços, desafios e potencialidades da formação de indígenas, em relação ao propósito da proposta intercultural no ensino superior. Sua relevância está no fato de que a formação superior de professores indígenas ressignifica uma luta política histórica e representa o ressurgimento de reivindicações educacionais e culturais dessas populações. Este estudo é de natureza exploratória e tem como principal insumo material bibliográfico e documental. As fontes primárias de informação consistiram em documentos legislativos e institucionais, os quais foram revisados tomando por base o conceito de interculturalidade crítica. Foi possível identificar que, em nível institucional, apesar dos potenciais sociais e dos avanços que foram obtidos até hoje, ainda existem várias falências que dificultam a forma de proceder e garantir a inclusão e a democratização no ensino superior.

(III) Alberto Junior Ihv Kuhj Gavião e Josélia Gomes Neves (2021) – PAMAKÓBÁE: Pesquisa e Prática Pedagógica sobre Alfabetização Intercultural na perspectiva Ikólóéhj Gavião”. Em outros tempos o Povo Ikólóéhj Gavião desenvolvia formas de vida próprias organizadas através de um conjunto de regras sociais apoiadas nas vivências culturais. Depois do contato ocorreram muitas mudanças em seu modo de

viver, uma delas foi a entrada das escolas em suas aldeias. E é neste contexto que está situado o presente Trabalho elaborado no período de 2019- 2021 em Ji-Paraná, Rondônia. A finalidade principal foi ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto Ikólóéhj Gavião.

(IV) Eliete de Souza Oliveira e Genivaldo Frois Scaramuzza (2020) – “Concepções de Acadêmicos (as) Indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade”. Este estudo teve como propósito investigar as concepções de acadêmicos indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade institucional. Entre os objetivos secundários, destacam-se os seguintes: Identificar narrativas indígenas que ensejam suas concepções sobre como a Universidade produz interculturalidade do ponto de vista da formação oferecida e das relações com os regulamentos construídos sobre as diferenças. Descrever algumas formas pela qual os Acadêmicos indígenas se relacionam com o espaço institucional. Quanto a metodologia de investigação, optou-se pela abordagem qualitativa, amparando-se no tipo de entrevista descrita por Silveira (2002). Os resultados mostraram que para os acadêmicos e acadêmicas do curso, a interculturalidade é uma forma de relação entre grupos, sendo limitada pelo contexto institucional e pela relação entre os próprios grupos indígenas.

(V) Fabiana de Freitas Pinto (2020) – “O Exercício da Docência na Perspectiva Intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas na Universidade Federal do Amazonas”. A pesquisa teve como objetivo principal problematizar o trabalho docente desenvolvido pelos professores formadores do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. O referido curso surgiu de uma reivindicação inicial do povo Mura, do município de Autazes/AM, no ano de 2008 e conta, até o presente momento, com um universo de cinco turmas em processo de formação superior. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou contemplar em seu desenvolvimento, os desafios relacionados às atividades docentes no contexto da formação superior indígena através dos depoimentos dos entrevistados bem como dos temas que foram sendo suscitados no processo de coleta e escuta das narrativas.

(VI) Valesca Daiana Both Ames (2019) – “Indígenas no Ensino Superior: Uma análise sobre a Formação dos Estudantes Kaiangang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. A tese tem como objetivo analisar as experiências formativas dos estudantes pertencentes à etnia Kaiangang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, pretendeu entender como os citados estudantes acompanham

os conteúdos das disciplinas de seus cursos e como eles se relacionam com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores. Direcionando o olhar para a instituição universitária, tem-se o intuito de analisar o papel dos docentes na formação dos acadêmicos indígenas. Particularmente, o interesse é entender quais as percepções e representações dos docentes em relação aos estudantes indígenas e que tipo de relações estabelecem com eles. Para atingir estes objetivos, realizou-se quatorze entrevistas semiestruturadas com alunos indígenas Kaiangang matriculados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e treze entrevistas com docentes que haviam ministrado aulas para um ou mais alunos indígenas.

(VII) Vilma José Sabino Kamaiurá (2018) – “Resistência e Luta: Questões de Letramentos e Identidades de Docentes Indígenas”. Neste trabalho é apresentado o resultado de uma investigação sobre representação identitárias das práticas sociais de letramentos, vivenciadas no curso de formação de professores indígenas no Magistério Intercultural, em relação aos seus discursos acerca de práticas e eventos de letramentos, no contexto bilíngue da educação escolar indígena. A dissertação está centrada na concepção de linguagem em uso e em questões relacionadas às identidades construídas nas práticas cotidianas de um curso de formação de docentes indígenas. As questões de letramentos são imbricadas de relações de poder, desta forma o conceito precisou ser pensado em relação a uma cultura específica como o é a indígena. Além disso, tem-se percebido que outros processos discursivos estão relacionados com a vida social da comunidade indígena. A pesquisa é de cunho qualitativo e contou com uma triangulação de métodos como a observação participativa, entrevistas semiestruturadas, relatos e anotações em diários de campo para o melhor entendimento do fenômeno estudado.

(VIII) Adriana Colling (2018) – “Análise da Formação de Professores Indígenas em uma Escola Kaiangang”. A pesquisa tem como tema central a formação de professores Kaiangang em nível médio que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. O objetivo deste estudo é identificar os elementos da formação de professores Kaiangang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nesta instituição. Os sujeitos que participaram deste estudo foram 15 professores. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista e análise documental. O estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e adotou o estudo de caso. A partir da análise de dados emergiram 05 categorias: história e caracterização do Instituto, função do Instituto, formação dos professores, regime de

alternância e a organização curricular, a prática docente e os conceitos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural comunitária e bilíngue. Os resultados demonstram que o Instituto é um espaço estratégico para a escolarização Kaiangang, possuindo a responsabilidade de construir caminhos pedagógicos para a formação de professores Kaiangang a partir da valorização dos aspectos culturais e linguísticos deste povo, à medida que rompe com os traços da educação colonizadora ainda hoje presentes nas escolas indígenas.

Optou-se, também, nesta Revisão de Literatura estender a pesquisa num lapso temporal um pouco mais abrangente, para que a mesma abarcasse uma maior gama de concepções. Neste sentido, faz-se preciso mencionar que os estudos encontrados, todos estão alinhados com a presente investigação em grande medida. Entre os trabalhos, com até treze anos que tenham sido publicados, destacam as seguintes teses e dissertações: Lopes (2015) – “Indígenas em Universidades Públicas do Rio Grande do Sul”, Gomes (2012) – “A Formação Docente na Perspectiva da Epistemologia Social: Uma Análise da Proposta Curricular do MEC para formação de Professores Indígenas”, Orelhana (2011) – “Formação de Professores Indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios” Leme (2010) – “Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência”,

Quando se retrocede um pouco mais no tempo, surgem vários pesquisadores que desenvolveram suas dissertações e teses concernente ao tema central deste estudo, são eles: Nascimento (2006) – “Consensos e Dissensos no Projeto de Formação Docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé”, Alves (2006) – “Formação e Atuação das Professoras Indígenas da Aldeia Piaçaguera”, Domingues (2006) – “Interpretações do Papel, Valor e Significado da Formação do Professor Indígena do Estado de São Paulo”, e, Rios (2007) – “A Formação dos Professores Indígenas Suruí, no Estado de Rondônia”.

Um indicador importante que foi possível observar é que os pesquisadores supracitados fizeram citações bibliográficas recíprocas; Claro que investigadores mais atuais, a exemplo de Martini (2021), fazem citações dos trabalhos com maior tempo de publicação. Foi, também, possível observar, nas pesquisas acima elencadas, uma grande incidência de utilização dos pesquisadores tais como: Leme (2010), Leite (2014), Venere (2018), Garcia (1999), D’Angelis (2003), Grupioni (2003), Neves (2009), Orellana (2011), Nascimento (2017), Novak (2014), Faustino (2016), Paladino (2012), entre outros.

Assim, cabe sintetizar que esta pesquisa se utilizou dos trabalhos acima elencados na proporção que tais fontes foram relevantes na fundamentação e argumentação dos tópicos e subtópicos deste estudo. Abaixo, segue uma identificação resumida da distribuição dos capítulos e blocos desta pesquisa, ou seja, a organização dos resultados da investigação e da apresentação dos argumentados sintetizados.

O primeiro bloco deste estudo apresentou as concepções introdutórias da pesquisa. É neste início que aparecem a justificativa, a problematização, os objetivos gerais e específicos, os caminhos metodológicos e a revisão da literatura.

No capítulo primeiro estão apresentadas as concepções histórico-críticas sobre a formação de docentes indígenas, tanto nacional quanto regional. A cultura indígena sofre descaso dos mais variados aspectos, desde o descobrimento do Brasil; foi a cultura subjugada pelos colonizadores europeus e desprezada nos seus direitos sociais mais elementares; neste sentido, este capítulo se dedica na apresentação dos avanços e retrocessos nos direitos sociais da cultura indígena ao longo da história.

O segundo capítulo apresentou as principais concepções teóricas quanto a formação de professores indígenas. Neste bloco foram destacadas as variadas contribuições de teorias que, ao longo da história brasileira, fundamentaram a prática de formar educadores indígenas para atuarem em suas comunidades. Durante a exposição das concepções teóricas neste capítulo ficarão evidenciadas aquelas que orientam os rumos políticos, econômicos, sociais e acadêmicos da nossa nação em relação à cultura e educação indígena.

No terceiro capítulo estão esboçados os principais elementos concernentes à descrição do programa de formação docente dos indígenas desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Ele é conhecido como Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, inaugurado em 2009 e que tem como base de funcionamento o campus da UNIR localizado no município de Jí-Paraná-RO. Este capítulo se dedicará a apresentar os mais variados aspectos do referido programa com ênfase em demonstrar o quanto tal projeto é significativo na formação de professores indígenas da região e elencar alguns dos principais benefícios práticos que tal formação propiciaram para suas comunidades.

O último bloco se ocupou em trazer as considerações finais. Neste bloco estão contidas algumas conclusões possíveis durante a tarefa acadêmica de investigação bibliográfica. Nesta sessão constam as sínteses evidenciadas durante o estudo. E neste



bloco, também, foram apresentados aqueles aspectos do trabalho que poderão ser melhores estudados em pesquisas posteriores; com isso, já se antecipa a pressuposição de que esta investigação não teve a pretensão de esgotamento do tema, mas sim, de ser uma contribuição substancial aos futuros pesquisadores.

## **CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES HISTÓRICO-CRÍTICAS QUANTO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS**

### **1.1 Darcy Ribeiro e sua contribuição introdutória.**

Quando se debruça sobre a pesquisa que busca compreender temas relacionados aos povos indígenas em nosso país, imprescindível se faz a leitura de Darcy Ribeiro. Em sua obra clássica “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno (1970) o pesquisador, deixa claro seus objetivos de empreender uma crítica a condução histórico-político-social brasileira em relação às comunidades originárias do país. Darcy Ribeiro afirma que:

[...] é o caráter capitalista do sistema econômico vigente e a ordenação sócio-política a ele correspondente que lança a sociedade nacional contra as etnias tribais. [...] os povos originários foram se colocando na vida nacional por meio do processo de transfiguração étnica. Ou seja: os indígenas nem foram assimilados, nem foram destruídos, eles se transfiguraram para resistir a uma cultura invasora, violenta e desagregadora [...] no Brasil, as diversas etnias que se espalhavam pelo território foram alcançadas por uma poderosa etnia em expansão (a branca) e nesse conflito, cada uma das comunidades reagiu de forma diferente. Algumas lutaram, resistindo, outras fugiram, outras se deixaram “civilizar”. Cada uma delas buscou sobreviver definindo uma estratégia de acordo com os conselhos de seus anciões. A isso dá-se o nome de transfiguração. (RIBEIRO, 1970, p.371)

Para Darcy Ribeiro o capitalismo tem o poder de empreender o progresso tanto quanto o retrocesso. Ribeiro pressupõe em sua pesquisa que o capitalismo arrasa tudo, mas fundamentalmente imprime um profundo processo de destruição e desenraizamento junto aos povos originários. Por conta desse avanço do capitalismo, segundo Darcy Ribeiro, tem ocorrido uma transfiguração étnica, que é uma mudança real, mas, sem perder a raiz. Ribeiro mostra que quando o indígena passa de índio tribal para a condição de índio genérico, ou seja, integrado na cultura capitalista, a sua antiga consciência começa a ruir porque mudam todas as condições sociais e culturais. Ainda assim, os elementos fundamentais da cultura permanecem, embora numa outra condição. Ribeiro explica que a ruptura do “ethos” tribal desagrega e desmobiliza, pois:

As mitologias são corpos de representação cuja função consiste menos em explicar racionalmente o mundo do que motivar os homens para viver e amar a vida. [...] essa transfiguração étnica se dá em dois níveis. Um deles é o do enfrentamento entre duas populações diferentes que se mesclam e se contagiam, realizando verdadeiramente um encontro. E o

outro, que marca a acontecida no Brasil, é quando há o enfrentamento entre sociedades evolutivamente defasadas, mas com coesão interna, em que a mais avançada acaba dominando. Nesse caso, não há encontro cultural, mas controle [...] O processo de ocupação do território promovido pelos portugueses invasores foi violento. E eles, ao se reproduzirem como sociedade dominante, foram se consolidando como uma sociedade nacional agindo sobre as comunidades étnicas e mudando todo o seu modo de vida. Havia muitas diferenças entre as próprias comunidades indígenas. Algumas estavam no estágio pré-agrícola, outras já praticavam a agricultura. Umas vivam de maneira nômade, outras mais sedentárias. E não houve uma preocupação em entender o modo de vida de cada etnia. [...] O que houve foi a dominação e a tentativa de aculturação. Fragmentados e sem tradição de unidade, as comunidades foram encontrando elas mesmas o seu jeito de resistir. De qualquer forma, a vida já não se organizava como antes. Com os aldeamentos, o território é retirado, a lógica do parentesco se desfaz e os povos originários precisam encontrar maneiras de se adaptar à nova realidade. (RIBEIRO, 1970, p.379).

Neste sentido, para Ribeiro, os mitos, na condição de desgarrados da aldeia, não morrem, eles são apenas redefinidos. Esta redefinição é muito prejudicial para a continuidade da sociedade originária. Darcy Ribeiro acredita que mesmo aquelas populações que já praticavam a agricultura não conseguiram formar uma estrutura urbana nos lugares para onde foram removidos e acabaram se dispersando, muitas vezes criando novas micro etnias. Os indígenas vão se transformando, no dizer de Darcy, em “índios genéricos”, cada vez mais parecidos uns com os outros, sem respostas para o processo de dizimação cultural. Ribeiro traz à lembrança de que a criação da Confederação dos Tamoios foi um momento importante de união de várias etnias que, inclusive, eram inimigas, mas ainda assim não foi forte o suficiente para impor um sistema organizativo comum. A maneira como as comunidades conseguiram sobreviver foi a partir da transfiguração, já que isso permitia que atuassem como brancos sem perder as singularidades étnicas ou a identidade.

## **1.2 A Colonização e Subjugação dos Povos Originários do Brasil – A Escolarização Indígena.**

A pesquisadora Dr<sup>a</sup>. Carma Maria Martini que também é Professora na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no campus de Ji-Paraná – RO, desenvolveu relevante pesquisa que resultou no ano de 2021 em sua tese de doutorado pela Universidade Estadual de Maringá/Paraná (UEM/PR) com a seguinte investigação: “Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia”. O estudo de Martini serve de

fundamentação teórica, cultural e histórica basilar nesta pesquisa de mestrado por sua atualizada argumentação em prol de temas sensíveis e relevantes do mesmo programa de formação intercultural que este pesquisador busca investigar. Para contextualizar historicamente o Programa de Formação de Professores Indígenas, Martini declara que:

Com a chegada dos/as colonizadores/as estrangeiros/as no início do século XVI ao território brasileiro, os povos indígenas foram expropriados de suas terras e submetidos a processos de exploração, marginalização e assimilação que perduraram por séculos. A educação escolar indígena, nesse contexto, serviu como instrumento para impor os valores da sociedade ocidental e negar a história desses povos, suas identidades, línguas e culturas. Portanto, o país tem uma dívida histórica com os/as indígenas, que sempre resistiram e lutaram para garantir o direito à posse das terras tradicionais, manter seus modos de vida e preservar a diversidade cultural. Embora ainda haja muito a ser conquistado, a Constituição Federal de 1988 está entre os documentos legais que trouxeram avanços à garantia dos direitos dos povos indígenas. Em conformidade com João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (OLIVEIRA; FREIRE, 2006), a nova Carta Magna rompeu com a perspectiva integracionista e com a herança tutelar do Código Civil de 1916, além de garantir o acesso às terras tradicionais e a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, entre outras coisas. Desde então, ocorreram, de forma gradativa, diversas mudanças na legislação para a educação escolar indígena, bem como na forma de concebê-la, no entendimento de quem deve ser o/a docente nesse espaço e de como deve ser sua formação. Se, em um passado não muito distante, os/as não-indígenas ocupavam as funções de gestão e de docência nas escolas indígenas, atualmente há um consenso de que, para se consolidar uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, os/as próprios/as membros/as das comunidades (os/as indígenas) devem ocupar esses papéis. (MARTINI, 2021, p. 24).

Valorosas observações e as reflexões se podem extrair da declaração de Martini; ainda que não seja possível fazer um apontamento sobre cada detalhe, faz-se necessário explorar os principais argumentos da pesquisadora. Primeiramente, está posta uma crítica quanto a herança colonialista da qual o Brasil é usufrutuário, em especial, no que tange a marginalização e exploração daqueles considerados inferiores. Os direitos socioculturais dos povos indígenas foram preteridos a partir da colonização, e, como denunciado por Martini, tal fato, se perdurou por séculos. Refletindo nesta temática encontram-se as preciosas contribuições da pesquisa de Cavalcante (2006) quando explica que:

A trajetória dos povos indígenas no Brasil, tem mostrado não só a existência de formas próprias de educação, ou seja, de sistemas indígenas de educação, como também a sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com “os outros”, balizando os processos de resistência, permanência e/ou mudanças culturais (CAVALCANTE, 2006, p. 01).

Para o pesquisador, esses modelos próprios de educação são constituidores de um valor fundamental, sendo que tais valores precisam orientar toda a dinâmica do labor escolar. Estas afirmações conduzem a uma convicção de que a escola não é o único lugar de aprendizagem, mas sim, deve ser considerada como um espaço educativo que se integra ao sistema de educação mais amplo. Os povos indígenas mantêm sempre vivas as suas próprias tradições de educação. É preciso mudar o entendimento e postura relacionada à tentativa de imposição da escolarização institucionalizada aos povos indígenas.

De acordo com a pesquisadora Martini a iniciativa que objetivou a educação do indígena, por longo período, só potencializou a derrocada da língua, cultura e costumes dos povos originários do Brasil. Fato inquestionável é a constatação de que o indígena sucumbiu diante da supremacia dos colonizadores – forçadamente – permitiu-se, por não ter quem os defendesse, viver subjugado. Houve um devastador prejuízo quanto ao território, quanto aos costumes, quanto a língua e quanto a cultura; neste sentido, a pseudo escolarização dos indígenas favoreceu esse declínio. Bartomeu Melià explica que:

Os povos originários do Brasil, bem como muitas outras sociedades humanas espalhadas pelo mundo, educaram-se por séculos sem recorrer à educação escolarizada. Estes povos desenvolveram processos educativos próprios para criar e transmitir suas heranças culturais, baseando-se quase que exclusivamente na oralidade. Tais processos podem ser denominados de “educação indígena”. Ao contrário do que prega o senso comum, as culturas orais apresentam vantagens sobre aquelas que se apoiam na escrita: permitem a participação plena de todos/as na produção e reprodução do saber tradicional. Além disso, caracterizam-se por uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas. (MELIÀ, 1979, p. 7).

Nesse sentido, de acordo com Martini (2021) “a educação praticada pelos povos indígenas tem características próprias correspondendo a um processo complexo, global, amplo e democrático. A responsabilidade de educar não fica a cargo de profissionais da educação, mas isso não significa que a educação indígena seja geral e genérica; pelo contrário, os papéis dos/as educadores/as indígenas são bem definidos, assim como o tempo, o espaço, as metodologias e os instrumentos empregados”. (MARTINI, 2021, p. 38).

### 1.3 A Educação Indígena e a Educação Escolar do Não-Indígena.

Martini ao fazer uma retrospectiva histórica da educação escolar indígena afirma que “a educação é definida como um processo difuso que, inerente às sociedades humanas, vai além dos atos de aprendizagem que garantem a vida, diferentemente do que ocorre no mundo animal” (MARTINI, 2021, p. 37). A pesquisadora conclama uma reflexão de todos para o que se chama de educação escolarizada advogando no sentido de cada povo organizado em sociedade tem uma concepção distinta de transmissão de conhecimento. Em consonância, Carlos Rodrigues Brandão explica que

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de interações, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem [e na mulher] o trabalho da natureza de fazê-lo[a] evoluir, de torná-lo[a] mais humano. A educação independe da escola e do/a docente: existe sob muitas formas, sendo praticada em situações diversas. Porém, muitas vezes, é invisibilizada e só reconhecida nos lugares com alguma placa na porta com o seu nome (BRANDÃO, 2003, p. 16).

Quando Brandão afirma que o processo educativo independe de escola, certamente, faz uma referência ao modelo ocidental de instituição de ensino oficial. É comum na sociedade atual o entendimento empírico de que a educação para ser eficiente dependa de toda uma estrutura, aparelhamento e burocracia institucionalizada; entretanto, o que está posto pelos autores Martini (2021) e Brandão (2003) é que a educação existe sob muitas formas e modelos, podendo ocorrer em lugares e épocas bem diferentes do convencional.

As comunidades indígenas são exemplos claros desse princípio. As trocas de informações, conhecimentos, culturas, crenças e valores se dão em ambientes não escolarizados; e isso foi se dá ininterruptamente desde os tempos mais remotos, muito antes do mundo ocidental com seus colonizadores invadir e desapropriar o indígena do seu lugar original, ele já praticava o processo de ensinar e aprender.

A pesquisadora Martini (2021) utiliza-se dos estudos de Melià (1979) para apoiar sua convicção quanto aos pressupostos envolvidos na educação indígena quando comparado com o modelo institucionalizado de educação como conhecemos. Martini esclarece que:

As pesquisas de Melià (1979) levaram-no a concluir que a educação indígena é menos parcial do que a educação escolarizada, pois não se limita a um período específico da vida das pessoas. Para o autor, o

processo é gradativo e contínuo, iniciando-se no momento da concepção e desenvolvendo-se durante todo o ciclo de vida das pessoas. Alguns aspectos e fases demandam um tempo maior do que outros, exigem mais esforço e dedicação, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à aprendizagem, a saber: • A concepção, o período da gravidez e o nascimento de uma criança têm um forte caráter educativo, pois, para além das questões biológicas, envolvem a ideia do grupo cultural sobre esses eventos, a qual influencia significativamente a vida da criança. • Na primeira infância (do nascimento até a idade de andar) geralmente não há uma diferenciação sexual. A pessoa é vista como uma criança e não como um menino ou uma menina. Nesse período ocorre a educação dos hábitos motores e há um estreito relacionamento com a mãe. • Na puberdade ocorrem os rituais de iniciação e esse é um momento de educação muito intenso. Com as moças, a iniciação costuma estar relacionada à primeira menarca, ocorrendo de forma individual; com os rapazes, a iniciação tem um caráter mais comunitário. • Na adolescência, os/as jovens participam ativamente dos trabalhos relacionados às necessidades da comunidade e dos rituais, além de demonstrar mais independência e se preparar para assumir as responsabilidades da futura família. • Na maturidade, as práticas culturais são mais intensas. O/a adulto/a se torna chefe de família, muitos/as assumem função de liderança ou religiosa e continuam aprendendo a linguagem simbólica. • Na velhice, as personalidades se tornam mais fortes e o conhecimento adquirido ao longo do tempo é valorizado pela comunidade. Os anciões e as anciãs são considerados/as sábios/as e assumem a função de orientar as gerações mais jovens. • A morte também tem um caráter educativo nas sociedades indígenas, pois a comunidade participa de forma solidária na passagem e nos rituais fúnebres de seus membros. (MARTINI, 2021, pp. 39, 40).

Conclusões, extremamente, significativas podem ser extraídas deste estudo. A cosmovisão do indígena quanto ao ensino e aprendizagem é muito peculiar. As gerações mais antigas transmitem às gerações mais jovens os saberes essenciais para a vida. A partir da sua concepção o indivíduo já está inserido no processo de aprendizagem. As comunidades indígenas articulam o processo educacional de um modo diferente do convencional, nem por isso, a transmissão do conhecimento é inferior ou insignificante.

Alguns aspectos da vida dos habitantes dentro de uma comunidade indígena, só fazem sentido a partir de um olhar minucioso e particularizado. O aspecto educacional é um destes que merece uma atenção especial. Os povos indígenas sofreram e ainda sofrem prejuízos educacionais, em decorrência da colonização, exploração e desapropriação territorial e cultural. Faz-se urgente um compromisso de todos pela equalização desta antiga celeuma; cabe a nossa geração e às próximas, também, desenvolver um plano de completa reparação aos danos causados aos indígenas por séculos em nosso país. Rios (2007) acredita que:

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente apontadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é

extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade, hoje. Percebe-se, na análise dos Relatórios dos Professores Indígenas, o quão grande é a vontade que estes educadores demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos educacionais, processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, bem como em discernir, em cada momento histórico, o porquê e o para quê de suas ações pedagógicas. (RIOS, 2007, p. 53).

Tendo como base estas premissas, fica evidente que para construção de políticas públicas para beneficiar educacionalmente os povos indígenas, faz-se obrigatório ouvir os líderes de cada comunidade e, em especial, ouvir os seus professores. Os povos indígenas no Brasil, incluindo, aqueles que habitam a região amazônica brasileira tem uma consciência muito clara do que desejam, do que precisam e do que lhes foi tirado. Silva (2001) explica que “é possível dizer que os índios da Amazônia foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e cultura” (SILVA, 2001, p. 17). A pesquisadora Martini (2021) ao examinar o contexto educacional dos indígenas no Brasil, entre os Séculos XVI ao XIX, chegou à conclusão que:

No caso específico do Brasil, o processo de colonização, iniciado no contexto da expansão mercantil europeia no início do século XVI, teve como resultado a escravidão, a catequese dos povos indígenas e o extermínio de muitas etnias. Rosângela Célia Faustino (FAUSTINO, 2011, p. 189, destaque da autora) explica: [...] a falta de registros históricos no período e o apagamento da memória dificultam o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo dos povos indígenas que pereceram por epidemias, guerras e escravização devido à marcha europeia (sic) por sobre os territórios a serem “conquistados”. No princípio, o objetivo do projeto colonizador era escravizar a população indígena e usar sua a mão-de-obra na exploração de riquezas comercializáveis. De acordo com Terezinha Machado Maher (MAHER, 2006), segundo os padrões europeus, os povos indígenas eram “bichos selvagens”, sem cultura e incapazes de produzir conhecimentos. Assim, para alcançar os objetivos da Coroa Portuguesa, era preciso civilizá-los. Nesse processo, a educação escolarizada teve um papel fundamental, pois se acreditava que, “por meio da instrução, os[as] índios[as] abandonariam sua forma ‘primitiva’ de viver e se integrariam à civilização”. (FAUSTINO, 2006, p. 29, destaque da autora). (MARTINI, 2021, p. 41).

Entretanto, como já afirmado anteriormente, a resistência do indígena em submeter-se a todos os desmandos dos colonizadores foi sendo percebida progressivamente ao longo da história brasileira. O indígena não recebeu todas as



oposições dos colonizadores com tranquilidade e silêncio. Segundo Rios (2007) “a partir dessa tomada de consciência, os indígenas pensaram num caminho, num local para discutir a valorização de suas vidas, nos seus múltiplos aspectos: culturais, educacionais, sociais e políticos” (RIOS, 2007, p. 54).

De fato, em suas lutas por direitos sociais, os indígenas fizeram uso dos instrumentos e espaços que lhes eram impostos como sendo parte de seu novo padrão cultural ou social. A escola indígena, a exemplo, foi utilizada pelas comunidades como espaço de resistência e reflexão. Rios explica que:

A escola indígena representa, portanto, uma grande passagem entre a aldeia e o mundo, passagem esta constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Riscos, para não caírem nas “armadilhas” da tão criticada escola formal; sacrifícios e desafios, para que essa escola indígena se torne um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade como um todo. O que preocupa nessa transição entre a aldeia e o mundo, são os programas de educação escolar indígena implementados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que, em muitos casos, aplicam uma visão distorcida no processo educacional indígena. Dentre os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas, o maior é a discussão e a aplicação, junto às secretarias de educação, de um projeto de escola condizente à sua realidade que se confronta com o proposto pelas secretarias. (RIOS, 2007, p. 54).

A preocupação apresentada pelo pesquisador é muito relevante. As demandas políticas sobre a educação indígena nem sempre seguem parâmetros que considerem as especificidades do povo indígena. São inúmeras as vezes, que a implementação do processo educacional para os povos indígenas, apresenta distorções de ordem significativa. O que Rios chama de “visão distorcida no processo educacional indígena” pode ser explicado com a falta de coerência entre a realidade dos povos indígenas, de determinada região, com as políticas públicas que lhes são impostas.

Retomando o estudo sobre a presença do indígena no processo de colonização brasileira, e a falta de consideração quanto aos seus costumes de transmissão dos saberes, fica evidente a dificuldade que a sociedade ocidental tem para compreender princípios educacionais que não se encaixa na convencionalidade. De acordo com Martini (2021), neste processo colonizador, houve sempre uma intenção muito explícita, por parte dos colonizadores, em domesticar os indígenas através da escolarização institucionalizada. A pesquisadora explica que:

Nos primeiros tempos, muitos/as europeus/ias que aqui chegavam eram educados/as pelos povos nativos e, assimilando tais costumes, participavam dos rituais e se agregavam ao sistema de parentesco indígena. No entanto, o desejo de educar os/as indígenas como uma forma de dominação não tardou a ser o elemento central da ideologia

do sistema colonial português. Nesse contexto, os processos próprios de ensino e aprendizagem das sociedades indígenas não foram reconhecidos. (MARTINI, 2021, p. 42)

Aqui se percebe as razões pelas quais a educação das comunidades indígenas, ao longo da história, sempre enfrentou desafios de diversas ordens. Até as questões relacionadas à apropriação da língua escrita em Língua Portuguesa já se tornou barreira na visão do colonizador para com o indígena. Neste sentido, Kécio Gonçalves Leite explica que:

[...] oriundos de uma sociedade na qual a escrita desempenhava uma função essencial na construção do discurso, da metalinguagem e da filosofia, os[as] colonizadores[as] europeus[ias] interpretaram a ausência de uma escrita alfabética entre os povos indígenas como sinal de incapacidade de produção de pensamento crítico e elaborado que sustentasse uma filosofia ou um pensamento pedagógico. Além disso, nas sociedades indígenas, não havia uma estrutura formal com escolas, docentes, currículo, punições e castigos corretivos para as crianças que não seguiam as regras preestabelecidas. Esses fatores levaram os/as colonizadores/as a concluir que os povos indígenas não possuíam um sistema de educação próprio que pudesse ser aproveitado. Assim, empregaram o modelo europeu de educação escolarizada, baseado em instituições e fundamentos filosóficos considerados universais, com o propósito de inculcar os valores da sociedade ocidental nos povos nativos, atendendo aos interesses da Coroa Portuguesa. (LEITE, 2014, p. 89).

Esta consideração de que o indígena é inadequado para o contexto formal de educação ou incapaz de aprender tem se perpetuado e faz-se urgente que seja superado. Medir a educação das comunidades indígenas com a régua do sistema educacional oficial brasileira é equivocado. Na verdade, esse tipo de medida é de uma crueldade sem precedentes; pois a materialidade da construção dos saberes nas comunidades indígenas é notória, desde as primeiras observações feitas por pesquisadores sérios e desvinculados da opressão do poder estatal.

A pesquisadora Martini (2021) valendo-se de outros pesquisadores traz uma ótima contribuição para explicar o cenário da escolarização das comunidades indígenas. Martini postula que:

Na perspectiva de Gersen José dos Santos Luciano (2007), durante todo o período colonial, a responsabilidade pela educação escolar dos povos indígenas foi delegada pela Coroa Portuguesa – de forma tácita ou explícita – aos missionários católicos por meio de “instrumentos oficiais como as Cartas Régias e os Regimentos” (LUCIANO, 2007, p. 3). As primeiras experiências datam de meados do século XVI e ficaram a cargo dos missionários da Companhia de Jesus. Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149) consideram que a implantação dos projetos escolares para os povos

indígenas no Brasil é [...] quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc., tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. (MARTINI, 2021, p. 42).

A pesquisadora permite a reflexão quanto às inúmeras tentativas de escolarizar, institucionalmente, os povos indígenas. As pesquisas apontam para o fato, triste, porém sério, de que os processos colonizadores são processos de dominação. Ainda que o indígena houvesse resistido algumas imposições dos colonizadores, houve submissão coercitiva ao longo da história, o que só agravou a situação das comunidades nativas.

#### **1.4 A Escolarização dos Indígenas sob a tutela dos Jesuítas**

Existe uma certa cadência progressiva no processo de escolarização dos povos indígenas do Brasil. Rios explica que:

A primeira fase, que coincide com o processo colonizador, esteve basicamente sob a responsabilidade de missionários, com destaque para jesuítas portugueses. Assim, a escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que freqüentemente era “pacificado” e sua mão-de-obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa, apesar de, no Brasil Império, ter-se feito catequese com missionários de origens diversas, como italianos, por exemplo. (RIOS, 2007, p. 16).

Esta educação indígena que ficou sob a incumbência dos jesuítas portugueses tem sido observada dentro de algumas pesquisas com ponderações e tida como assunto de grande complexidade; majoritariamente, ainda se vê tal escolarização como um processo negativo, pelo fato de, naquele contexto histórico, não ter sido oferecido às comunidades nativas uma proteção mais abrangente. Todavia, há quem destoe das teses majoritárias, encontrando na escolarização jesuítica algumas fagulhas positivas, onde se destacam ações pontuais de educadores da ordem dos jesuítas, que além do compromisso educacional, lutaram em favor das causas do índio. Fernandes postula que:

Analisar a atuação dos jesuítas junto aos/às indígenas nesse período é uma tarefa complexa. É possível encontrar avaliações positivas, nas quais o caráter humanitário das ações desenvolvidas pelos missionários é exaltado, em grande medida por conta dos conflitos que eles tiveram coragem de enfrentar, seja com os/as colonos/as seja com os oficiais da Coroa Portuguesa ou diretamente com esta. Um exemplo é a oposição à escravização dos/as indígenas. No entanto, essa era a ótica do/a “colonizador/a” e, se fizermos uma análise do evento da perspectiva dos

povos indígenas, podemos verificar que a atuação dos jesuítas, apesar de estar revestida de “motivos espirituais”, teve impactos destrutivos nas sociedades nativas, similares aos provocados pelas atividades desenvolvidas pelos/as colonos/as e pela Coroa Portuguesa. Ao [...] desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à civilização cristã. [...] os jesuítas conduziram a política de destribalização entre os indígenas que optaram pela submissão aos portugueses e desfrutavam da regalia de “aliados”. Em seus relatos, percebemos como eles concentraram seus esforços na destruição da influência conservantista dos pajés e dos velhos ou de instituições triais nucleares, como o xamanismo, a antropofagia ritual, a poligamia etc.; como eles instilavam no ânimo das crianças, principalmente, dúvidas a respeito da integridade das opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais e, por fim, como solaparam a eficiência adaptativa do sistema organizatório tribal, pela aglomeração dos indígenas em reduzido número de “aldeias”, agravando os efeitos da escassez de víveres (resultante da competição com os brancos) e introduzindo desequilíbrios insanáveis nas relações dos sexos e no intercâmbio do homem com a natureza. (FERNANDES, 2009, p. 36).

Entretanto, vale pontuar nesta reflexão os argumentos que laboram em favor da tese de que os jesuítas, em sua ação educativa, ainda que resultasse em benefício para algumas nuances da comunidade indígena, entretanto, no geral provocavam muitas rupturas na formação das ordens sociais e religiosas daqueles povos nativos.

Faustino complementa esse postulado explicando que:

Esses aspectos da atuação dos jesuítas indicam que eles operavam como agentes da colonização e tinham como prioridade “inserir nas culturas pagãs do novo mundo noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos” (FAUSTINO, 2006, p. 29).

Os processos de escolarização dos indígenas por meio dos jesuítas não levaram em consideração o fato de que os indígenas estão divididos entre a roça e o mato, a colheita e a floresta, isto é, um princípio que significa em todos estes lugares ao mesmo tempo. Suas instruções acontecem paralelamente a estes labores. Além de agricultores, os povos indígenas são caçadores e coletores, e, encontram na floresta matéria-prima para os mais variados fins, tais como a construção de casas, cestos, armas, colares e outros instrumentos de utilidade comunitária. Como característica marcante deste povo, destaca-se o seu perfil guerreiro. Durante estas atividades, acontece naturalmente o seu processo de ensino e aprendizagem.

Certo é que alguns rituais mais antigos, hoje já não existem mais, tais como a reclusão do luto, e, outros rituais têm sofrido alterações pelas influências dos não-índios, em particular das seitas fundamentalistas, como por exemplo: casar com o tio materno, ter mais que uma mulher, cortar o cabelo e usar roupas decotadas, tomar “chicha” durante

as festas, cujo ponto alto é o estado de embriaguez que a todos atingia, como expressão de felicidade e alegria. Todos estes atos culturais, também são atos educativos. O jesuíta estava tão preocupado em catequizar os indígenas nativos que utilizaram-se da escolarização institucionalizada para atingir seus objetivos. Martini explica que:

Paralelamente às ações de educação e catequese, muitos jesuítas passaram a desenvolver estudos das línguas indígenas. Para Silva e Azevedo (1995, p. 149) essa foi “a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país”, da qual o Padre José de Anchieta foi pioneiro. Para alcançar os objetivos desejados era preciso entender e se fazer entender pelos/as indígenas. Os missionários de algumas regiões passaram a aprender e a codificar as línguas nativas com o propósito de traduzir ou produzir versões de textos doutrinários para ser usados na instrução e na catequização dos/as indígenas. No entanto, este processo não permitiu a apreensão e o registro das línguas nativas em sua riqueza e diversidade, de forma que a linguagem e a escrita passaram de meio de expressão a instrumentos de opressão. (MARTINI, 2021, pp. 43, 44).

A pesquisadora supracitada evoca a reflexão de que o afã pelo ensino da Língua Portuguesa ao indígena, faz com que os jesuítas cometam vários equívocos. Importante ressaltar que, apesar das muitas mudanças, os povos indígenas conservam a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, o caráter acolhedor, aberto, caprichoso e alegre. O indígena preserva, ainda, outros valores culturais muito significativos, tais quais: a vida tribal; a divisão de trabalho; as regras alimentares; a concepção da gestação; a educação das crianças; a vida em comunidade e esfera individual. Entretanto, ao que todas as pesquisas indicam, no período de colonização do Brasil, momento em que os jesuítas assumiram a tarefa educacional da colônia portuguesa, houve uma usurpação em muitas das práticas tradicionais dos povos nativos. Elisa Frühauf Garcia explica que:

Durante todo o período colonial, a evangelização foi uma das principais estratégias para “civilizar” e tentar subjugar os/as indígenas, sendo aplicada concomitantemente às demais ações de conquista. Após a expulsão dos jesuítas pela Coroa Portuguesa no início da segunda metade do século XVIII, foram tomadas medidas para integrar as populações indígenas da América à sociedade colonial português. Tais medidas foram sistematizadas por meio do Diretório dos Índios e, entre outras coisas, proibiam o uso das línguas indígenas e tornavam obrigatório o idioma português, que deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os[as] índios[as]. (GARCIA, 2007, p. 26).

A pesquisadora admite, ainda, que a imposição da língua portuguesa aos povos indígenas tinha como objetivo torná-los tão submissos como os/as demais colonos/as. Essa era uma questão estratégica, tendo em vista o acirramento dos conflitos envolvendo

disputas de territórios entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios. Tal colonialismo durou tempo demasiado e oprimiu os povos originários do Brasil de uma forma muito severa.

### **1.5 A Escolarização Indígena no final do século XVIII e início do século XIX**

Tão logo os jesuítas se retiram do cenário educacional brasileiro, outras ordens dentro da própria religiosidade católica tomam a dianteira da educação dos indígenas brasileiros. Entre estas ordens católicas, estão: a Congregação Salesiana e a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos. Os propósitos não alteram neste novo projeto educacional, ainda se têm o dever de ensinar a ler para a conversão do indígena para a fé católica, mas o projeto obscuro implícito é o da civilização dos territórios para extrair ao máximo todas as riquezas, explorando a força de trabalho dos nativos da terra. Martini explica que:

No final do século XVIII, os conflitos entre os/as colonos/as e os/as nativos/as intensificaram-se gradativamente. Mais especificamente, no início do século XIX, após a chegada da família real ao Brasil, o projeto colonizador, em sua cobiça, foi se deslocando da exploração da mão de obra dos povos indígenas para a exploração de suas terras. O primeiro ato administrativo do rei D. João VI (1767-1826), ao desembarcar em terras brasileiras, foi uma declaração de guerra aos povos indígenas que resistiam às políticas de submissão – insistindo em viver em suas terras e em manter suas tradições –, representando um obstáculo ao projeto da Coroa Portuguesa para o Brasil de expandir o domínio sobre novos territórios e explorar suas riquezas. Nessa mesma época, foram introduzidos os primeiros agentes “leigos” na escolarização dos povos indígenas. [...] diversas Cartas Régias de 1808 dão conta de que a Coroa Portuguesa atribuiu essa responsabilidade a alguns/mas fazendeiros/as ou até mesmo a moradores/as vizinhos/as. Contudo, isso não representou a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos ‘gentios’ (índios[as]) continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola. (MARTINI, 2021, p. 25).

É bastante relevante a constatação de que até o final do período colonial, não houve mudanças significativas nas políticas voltadas aos povos indígenas, tampouco em seus objetivos. Isso se estende até o advento do Império, em 1822, o panorama geral da educação escolar para os povos indígenas permaneceu inalterado. Martini (2021) admite que no primeiro texto do projeto constitucional apresentado em 1823, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos/as indígenas, mas, na Constituição de 1824, não aparecem referências a ela. Isso foi corrigido pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834), também conhecida como Ato Adicional, que,

em seu artigo 11, parágrafo 5º, conferiu competência às Assembleias Provinciais para promover, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese e a civilização dos indígenas, e o estabelecimento de colônias (BRASIL, 1834). A pesquisa de Faustino (2011) observa que o objetivo da proposta era o de atenuar o confronto entre indígenas e mercadores das terras que aqui vinham explorar. Porém, as províncias não dispunham de uma estrutura administrativa e militar adequadas para oferecer segurança aos negócios. Este período histórico é marcado por grandes e subsequentes conflitos.

Para subjugar os nativos brasileiros, os atos oficiais da coroa portuguesa não foram camuflados; ao contrário, a dominação do colonizador sobre os povos indígenas foi, declaradamente, um ato explícito. Tal atitude desprezou os aspectos mais significativos de cultura, ensino e aprendizagem construídos ao longo da história de cada comunidade indígena. A educação tradicional indígena admite que durante o dia as mulheres cozinham e trabalham dentro da casa de palha, que é mais fresca e, à noite, dormem na casa de madeira. As mulheres se sentam em esteiras, fiando algodão, fazendo colares, anéis, tecendo cestos, sempre ocupadas. Os homens utilizam como assento troncos, bancos de madeira ou redes. Além das redes, há poucos objetos; quase nada se armazena, apenas a comida trazida da roça para dois ou três dias, alguma roupa, cestos, esteiras, panelas de barro e de alumínio. Alguns indígenas são poligâmicos e, os chefes em geral, têm quatro ou cinco mulheres enquanto os demais normalmente têm uma só, esta tradição é mais uma das que foram condenadas pelos jesuítas pelo confronto direto com a fé católica.

A educação, naturalmente indígena, que decorre de suas convicções geracionais destoa em muitos aspectos da compreensão de educacional convencional dos colonizadores. Os conflitos são irremediáveis. Pois, enquanto os jesuítas desejavam fixá-los em um único ambiente por um longo período de tempo para escolarizá-los, os indígenas atendiam a outro chamado intrínseco da sua cultura: os homens caçavam para providenciar a carne e as mulheres podiam acompanhá-los. A necessidade alimentar das comunidades indígenas exigia que eles gastassem as horas do dia para, além da caça e pesca, buscarem outras fontes de alimentação da floresta, tais como a castanha, o mel e os frutos; O indígena precisava, ainda, dedicar várias horas do seu dia nas tarefas de cortar as árvores, se homem, enquanto as mulheres ajudavam a carregá-las. Em quase todas as comunidades indígenas, a tarefa de pescar é de todos: homens, mulheres e crianças. Como separar tempo para a escolarização jesuíta? Perceba que até as crianças

estão envolvidas em tarefas educativas do construto tradicional indígena, sem qualquer ociosidade de tempo para dedicar-se ao processo educacional da convencionalidade colonizadora. O pesquisador Mindlin explica que:

[...] A reclusão e os tabus alimentares depois do parto além de fortalecerem a mãe, são necessários aos indígenas por causa da ligação que consideram existir entre a mãe e a criança. Certos alimentos, se ingeridos pela mãe ou pelo pai, fariam mal ao bebê. Sempre acompanhada por proibições alimentares, a reclusão possui ainda algumas diferenças de uma situação para outra. Mas, em todas elas, a água fria está excluída, tanto para o banho como para beber. As mulheres com bebê novo não comem caititu (porco do mato) nem macaco, nem a maior parte das carnes, amendoim e mel. O marido segue dieta semelhante, mas por menos tempo. Até a criança andar, o homem não pode caçar a maior parte dos animais, mas pode matar nambu (uma ave) para a mulher. A mulher não come amendoim, considerado abortivo, nem porco do mato. Come castanha e cará e bebe “makaloba” (chicha) de milho. À noite é comum as mulheres fiarem algodão à luz do luar. Os teares de fazer “agoiab” (tipoia de carregar as crianças) e redes para dormir são simples e pequenos, constituídos por quatro paus rústicos amarrados com cipó. Os fusos são de madeira própria da floresta. Outra arte feminina exercida a todo o momento é a de fazer cestos e esteiras. Mas a grande arte da mulher Suruí é a cerâmica escura, desde panelas grandes até lindas cuias pequenas. Os homens também fabricam objetos, mas não tão amiúde como as mulheres. Fazem flechas, cada qual com uma forma, um desenho, uma finalidade, isto é, diferentes segundo sua destinação: matar gente, animais e peixes. (MINDLIN, 1985, p. 74).

Neste sentido, a divisão das tarefas nas comunidades indígenas, seguem uma rotina diuturna com a participação de toda a aldeia. Quando a família inteira está envolvida nas tarefas elementares da comunidade terão dificuldade de inserir na agenda um novo compromisso, a exemplo da escolarização institucionalizada, que demanda uma quantidade considerável das horas do dia. A menos que a educação seja uma parte da rotina diária das famílias (como é o caso de grande parte das civilizações urbanas) será desafiador obriga-los a empreender tal adaptação. O que ocorreu com os membros das comunidades indígenas foi uma imposição arbitrária. Certamente, tais ações são incoerentes e desumanas; não deveria ser permitido forçar uma civilização inteira a submeter-se aos caprichos daquela que é a dominante. Todavia, é que vem acontecendo em nosso país desde o seu processo de colonização. Martini acrescenta que:

Durante o período imperial, também ocorreram propostas voltadas ao estudo e ao registro de línguas indígenas, bem como de instalação de diversas escolas bilíngues, conforme apuraram as pesquisas de Faustino (2006). A autora afirma que, embora essas iniciativas aparentassem ter um aspecto diferenciado, o objetivo continuou sendo a conversão e a civilização dos/as indígenas. Paralelamente a isso, a política da guerra, extermínio e submissão se manteve por todo o século XIX. A questão



dos aldeamentos dos povos indígenas é outro ponto relevante no período imperial. Essa política foi instituída pelo então Imperador D. Pedro II (1825-1891), por meio do Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845 (BRASIL, 1845), o qual continha o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos/as indígenas. Na prática, isso significou o confinamento dos/as indígenas em locais restritos, pois lhes era tirado o direito de ir e vir de seus vastos territórios tradicionais. (MARTINI, 2021, p. 46).

Em paralelo ao postulado por Martini (2021), as pesquisas realizadas por Marta Amoroso (2014) mostram que:

Foram criados aldeamentos em todas as províncias e, para administrá-los, o governo imperial contratou frades capuchinhos. Para a autora, eles não gozavam da mesma autonomia dos jesuítas: eram funcionários pagos pelo governo imperial para realizar serviços de assistência religiosa e educacional ou mesmo para dirigir aldeamentos indígenas. Essa política perdurou até o final do Segundo Reinado, em 1889, e enfrentou forte resistência por parte dos povos nativos. Seus objetivos principais eram: a assimilação do/a indígena à nação brasileira – por meio da catequização e “civilização” – e a liberação de terras para os/as imigrantes do continente europeu que começavam a chegar no sudoeste do país, fugindo da pobreza de seus países de origem e buscando prosperidade no novo mundo. (AMOROSO, 2014, p. 190).

Para Amoroso (2014) os aldeamentos representaram mais uma faceta da violência contra os povos indígenas, na medida em que separou famílias, misturou etnias historicamente rivais, disseminou um maior número de doenças, profanou territórios sagrados, coibiu o uso da língua materna ao mesmo tempo em que forçava à aprendizagem da língua dominante e colocou os índios em uma situação de extrema pobreza e dependência. Uma cultura colonialista não tem limites em suas ações; a cada novidade trazida, via-se nitidamente as reais intenções da supremacia de raças.

## **1.6 O Século XIX e as políticas indigenistas**

Neste momento histórico foram instituídas no país (no bojo do ordenamento jurídico que tratava das terras devolutas pertencentes ao império) leis como a de nº 601 de 18/09/1850, também conhecida como “Lei de Terras”<sup>1</sup>, que de acordo com os estudos

---

<sup>1</sup> Lei de Terras, como ficou conhecida a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão. A Lei de Terras foi aprovada no mesmo ano da lei Eusébio de Queirós, que previa o fim do tráfico negreiro e sinalizava a abolição da escravidão no Brasil. Grandes fazendeiros e políticos latifundiários se anteciparam a fim de impedir que negros pudessem também se tornar donos de terras. Chegavam ao país os primeiros trabalhadores imigrantes. Era a transição da mão de obra escrava para assalariada. Senão houvesse uma regulamentação e uma fiscalização do governo, de empregados, estes estrangeiros se tornariam proprietários, fazendo concorrência aos

de Cavalcante, por meio desta norma “foram consideradas devolutas todas as terras que não estava sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias (nacional, provincial ou municipal) e aquelas que não pertenciam a nenhum particular, sejam estas concedidas por sesmarias<sup>2</sup> ou ocupadas por posse” (CAVALCANTE, 2005, p. 4).

O autor supra explica que leis como a exemplificada acima foram muito prejudiciais aos indígenas pelo fato de lhes ser negado o direito da posse das terras onde habitavam. A pesquisadora Martini argumenta que “essas terras foram incorporadas ao patrimônio do Império e, posteriormente, fracionadas e vendidas aos/às imigrantes, ficando os/as indígenas apenas com o direito de usufruto dos pequenos espaços que habitavam” (MARTINI, 2021, p. 47). Corroborando com este argumento Faustino explica que:

Como um desdobramento da política agrária do país, por meio do Decreto nº 1067, de 28 de julho de 1860 (BRASIL, 1860), foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Maria Regina Celestino de Almeida (2010) informa que, a partir de 1861, o órgão passou a ser responsável pela condução das políticas indigenistas. Isso é uma forte evidência de que, a partir da segunda metade do século XIX, intensificou-se a associação entre as questões indígenas e agrárias. Essa conjuntura teve trágicas consequências para os povos indígenas, pois levou à extinção de aldeias, sendo [...] seus[suas] habitantes condenados[as] a virarem posseiros[as] sem-terra e a perderem suas características culturais específicas. Como posseiros[as], vivendo em “terras estatais”, muitos[as] índios[as] foram expulsos[as] ou exterminados[as] pela ação violenta de particulares para se apropriarem destes territórios e forjarem, muitas vezes com a anuência de autoridades, documentos de propriedade da terra. (FAUSTINO, 2011, p. 191- 192).

É sabido que o período imperial se encerrou com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889; esta instituição de um Brasil republicano ocorreu sob forte influência das ideias positivistas e iluministas. Os adeptos dessas correntes de pensamento defendiam, entre outras coisas, o progresso da ciência e a separação entre o Estado e a

---

grandes latifúndios. Ficou estabelecido, a partir desta data, que só poderiam adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado. Não seria mais permitido obter terras por meio de posse, a chamada usucapião. Aqueles que já ocupavam algum lote receberam o título de proprietário. A única exigência era residir e produzir nesta localidade. Promulgada por D. Pedro II, esta Lei contribuiu para preservar a péssima estrutura fundiária no país e privilegiar velhos fazendeiros. As maiores e melhores terras ficaram concentradas nas mãos dos antigos proprietários e passaram às outras gerações como herança de família. (Lidiane Duarte: <https://www.infoescola.com/historia/lei-de-terras/> acesso em 15/12/2023).

<sup>2</sup> Mônica Diniz (DINIZ, 2005) explica que as sesmarias eram terrenos considerados incultos e abandonados, entregues pela monarquia às pessoas que se comprometiam a colonizá-los em prazos previamente estabelecidos. A iniciativa tinha como objetivo incentivar a ocupação das terras e estimular a vinda de colonos/as.

Igreja, o que deu novos rumos às discussões sobre os encaminhamentos que deveriam ocorrer nas políticas indigenistas no país.

### **1.7 Início do século XX até o início do século XXI**

Na sequência histórica, a educação escolar para os povos indígenas no Brasil ganha alguns novos e velhos hábitos. Para esta reflexão, a pesquisa busca elementos de evidência educacional que trate dos indígenas brasileiros, nos primeiros anos do século XX até início do século XXI. A pesquisadora Martini explica que:

O período entre os primeiros anos século XX e o início de seu último decênio é marcado pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado brasileiro na oferta e na gestão da educação escolar para os povos indígenas, como asseveram Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2012). Ressalvam o autor e a autora que os principais objetivos dessas políticas educacionais continuaram sendo os mesmos dos períodos históricos anteriores, ou seja, civilizar e nacionalizar os/as indígenas. Nos primeiros anos da República, o trabalho de assimilação e de integração dos povos indígenas permaneceu a cargo da Igreja católica. No entanto, com o acirramento das disputas de terras entre os/as indígenas e os/as imigrantes europeus/ias no Sul do país, a repercussão internacional de notícias sobre o extermínio de indígenas no Brasil e a expansão do ideário positivista – humanismo e laicismo – no cenário nacional, houve uma intensificação do debate sobre as questões indígenas, o que levou a algumas mudanças na política voltada para esse setor. (MARTINI, 2021, p. 49).

As pesquisas indicam que aos poucos, foi sendo instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado brasileiro. Martini (2021) acrescenta que um dos passos mais importantes nessa direção foi dado em 1906, com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em sua estrutura, segundo Antônio Carlos de Souza Lima (1995), estava prevista a criação de um serviço voltado à catequese e à civilização dos/as indígenas. Nesse contexto, a tarefa de assimilação e de integração dessa população à sociedade nacional sairia da esfera das missões religiosas e passaria a ser responsabilidade do Estado. A pesquisadora Martini (2021) dá conta que quatro anos depois, na estrutura do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), (chamado de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a partir de 1918), por meio do Decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910 (BRASIL, 1910).

João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006), explicam que foi instaurado no Brasil um novo poder estatizado a ser exercido sobre as populações

indígenas e territórios, voltado para assegurar o controle legal e as ações incidentes sobre esses povos. Este poder teve sua malha administrativa dirigida por um código legal mínimo (regimentos, decretos, código civil, entre outros). O primeiro diretor do SPI foi o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, um militar positivista que ganhou projeção à frente da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMTA) – também conhecida como Comissão Rondon – na qual apresentou uma proposta de contato pacífico com os povos indígenas. Martini explica que:

A criação do SPI foi um marco na institucionalização do indigenismo no Brasil, em substituição às políticas descentralizadas do período imperial, caracterizadas pelas ações de missionários e agentes coloniais na administração dos aldeamentos indígenas. O novo órgão assumiu a responsabilidade pela assistência aos povos indígenas, os quais foram colocados na condição de tutelados pelo Estado sob o pressuposto da inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante. Nessa perspectiva, por meio da intervenção do governo, seria proporcionada a evolução dos/as indígenas do estágio primitivo em que viviam para um estágio mais avançado e sua transformação em trabalhadores/as nacionais que poderiam assim contribuir para o progresso e a modernização do país. (MARTINI, 2021, p. 50)

Ao que tudo indica, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) o governo deseja promover um aspecto de laicidade e militarização dos indígenas, sob o argumento de que, o real intento, era a sua proteção. O pretexto aqui, pode-se deduzir que era o de garantir a defesa das regiões fronteiriças do território nacional, bem como, a busca pela segurança dos indígenas em meio a variados conflitos intertribais e conflitos entre os indígenas e os não-indígenas. Evidente que o órgão não resolveu, definitivamente, o problema da opressão dos colonizadores sobre os nativos, ainda que seja um grande avanço para a árdua trajetória de lutas pela emancipação do indígena no que se refere ao direito legítimo aos seus territórios, sua cultura, sua tradição, seus valores, sua crença, preservação da sua língua materna, entre tantos outros. Oliveira e Freire (2006) explicam que:

Buscando integrar populações e territórios indígenas, o SPI adotou uma organização administrativa diferenciada que incluiu a instalação de postos indígenas e equipes de atração em locais estratégicos do território nacional (São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e outras regiões), levando em conta o grau de contato dos diferentes povos indígenas com a sociedade nacional. Ficava a cargo de seus inspetores a aplicação de técnicas de atração e pacificação difundidas por Rondon. Atingido o objetivo, buscou-se garantir uma porção de

terra (reserva) junto aos governos estaduais para garantir a sobrevivência física do grupo recém pacificado. No entanto, conforme salientam os autores, o modelo indigenista adotado pelo órgão [...] retoma – como herdeiro – formas de administração colonial empregadas desde os tempos dos missionários jesuítas. Os postos indígenas do séc. XX mantêm muito pontos de semelhança com os aldeamentos missionários constituídos desde o séc. XVI. A partir dos postos indígenas, o SPI instalou uma rede de escolas nas aldeias. Sueli Soares dos Santos Batista (2016), em pesquisas nos arquivos do SPI, constatou que as primeiras experiências escolares nesses postos surgiram nas décadas de 1920 e 1930. A princípio, o ensino oferecido era informal, por meio do qual se procurava alfabetizar e capacitar para o mundo do trabalho sem intervir na organização familiar dos grupos étnicos. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112).

Martini (2021) investigou que nos estudos de Mariana Paladino, Nina Paiva Almeida (2012) e Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (1990) existe uma contribuição preciosa sobre esta temática. Os pesquisadores apresentam em seus trabalhos argumentos que fazem uma análise do Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios do ano de 1953, no qual foi possível constatar que existiam 66 escolas em seus postos indígenas e que essas escolas eram semelhantes às escolas rurais frequentadas pelos/as não-indígenas. As pesquisas apontam, ainda, que as referidas escolas se utilizavam (conjuntamente) dos mesmos métodos e dos mesmos materiais didáticos, a saber: para as meninas ensinavam-se atividades domésticas – como a confecção de roupas e o trabalho de agulhas – e, para os meninos, técnicas agrícolas e habilidades artesanais – como carpintaria, funilaria, olaria e trabalho em couros. Martini explica, também, que:

Constata-se assim o caráter universal das políticas educacionais implementada pelo SPI, que não levava em conta as especificidades históricas, políticas, sociais, linguísticas e culturais dos diversos povos indígenas atendidos. Fica evidente que o órgão apresentava uma postura contraditória, como apontam Oliveira e Freire (2006). Se, por um lado, o discurso era a favor do respeito às terras e às culturas indígenas, por outro, a ação era de transferir indígenas e liberar territórios para a colonização, reprimir práticas tradicionais e impingir uma pedagogia que provocava mudanças nos sistemas produtivos tradicionais. (MARTINI, 2021, p. 52)

Mesmo que o houvessem dentro do órgão de proteção ao indígena alguns personagens que, realmente, buscava uma real proteção; no geral, as políticas protetivas não passavam de meros discursos. Ainda existia um grande desrespeito às culturas indígenas. Naquele período histórico, era comum os homens fazerem tatuagens no rosto (hoje não é uma prática tão comum). Também é da cultura indígena que seus homens construam suas casas, os “tapiris” e as pequenas casas de reclusão, tudo amarrado com cipó sem uso de pregos. As casas são feitas num período de três a quatro meses de trabalho

e só têm a duração de dois ou três anos. As mulheres ajudam a abrir e a carregar a palha para cobri-las.

Os órgãos de proteção ao indígena ancorado em políticas com ranços colonialista parecia não levar em consideração que, para o indígena, a distância entre o mundo masculino e feminino é, relativamente, pequena. As mulheres cozinham, reavivam o fogo durante toda a noite. Alguns homens, até há poucos anos ainda entoavam cantigas de amor durante a noite, hoje substituídas por canções evangélicas e músicas populares. Se a terra é propriedade coletiva, os objetos de uso ou os instrumentos de produção são individuais. Há um grande respeito pela individualidade. Se alguém traz comida para uma casa, é muito importante que saiba partilhar. Frequentemente se vêem crianças levar produtos da roça, peixe ou caça, de casa em casa. Para manutenção destas tradições a imposição de uma educação formal da convencionalidade dos não-indígenas não colabora em nada. Martini explica que:

Um reflexo da tutela e da imposição de um modelo educacional exógeno às culturas indígenas foi a resistência das famílias em mandar seus/suas filhos/as à escola. Em suas pesquisas, Batista (2016) identificou uma baixa frequência das crianças indígenas na escola e apresentou motivos como: auxiliar a família nas atividades diárias, ter mais tempo livre para brincar e passear, não ter a obrigação de servir o exército e de pagar impostos. Não ir à escola para trabalhar não era o único argumento dos pais para impedirem seus filhos de frequentarem as escolas dos postos indígenas. Ter tempo livre para brincar e passear resistindo aos impositivos da tutela era uma reclamação comum dos encarregados dos postos quanto à baixa frequência escolar das crianças indígenas. Em boletim do SPI de número 12, em novembro de 1942, o posto indígena de Palmas, da IR7, registrou a resistência dos pais em deixar os filhos frequentarem a escola por entenderem que os índios que sabiam ler e escrever teriam obrigação de ir para o exército e pagar impostos. (MARTINI, 2021, p. 52).

Pesquisas indicam que na grande maioria das comunidades indígenas (desde a colonização até os dias atuais) a forma de trabalho é familiar - homem/mulher, e em algumas atividades, também, se inclui a criança. A estranha mistura do comunitário e do individual confunde quem espera encontrar formas coletivas de produção. A sociedade é bastante voltada para a caça, não possuem excedentes e, por vezes, durante o ano, faltam produtos de primeira necessidade (milho, cará, mandioca). A invocação dos espíritos “Hô-êi- ê-tê” é necessária, aos olhos destes povos, para a fartura e a produção. Várias classes de espíritos comandam os males e as doenças. Há as almas dos mortos atormentando o sono dos que os mataram. Estas tradições são dignas de respeito e preservação; e não é a imposição de uma escolarização institucionalizada que resolverá

tal questão.

A terra é um fator vital para a sobrevivência e na coesão e identidade cultural destes povos. Por isso a proteção dos seus territórios era fator indispensável para esta conjectura histórica. Se o órgão criado, em viés político, para promover a proteção dos indígenas tivesse clara estas dimensões, talvez tratasse o tema da escolarização do indígena com em outra perspectiva.

A pesquisadora Martini esclarece, também, que:

Em documentos oficiais do início da década de 1950, o próprio SPI avaliou negativamente o tipo de educação escolar praticado nos postos indígenas, o que levou o órgão a propor a reestruturação de suas escolas. Uma das medidas foi a recomendação de substituir o termo “escola” por “casa do índio” para os grupos indígenas menos “aculturados” de forma a driblar a conotação negativa dessa instituição entre os/as indígenas, ou seja, de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis. Outra proposta foi a modificação da arquitetura dos espaços onde funcionavam as escolas: para que as crianças ficassem à vista dos pais enquanto aprendiam a língua portuguesa, não deveriam existir portas e janelas; além disso, as crianças deveriam usar as ferramentas de trabalho existentes nas escolas dos postos. (MARTINI, 2021, p. 52).

Neste mesmo período histórico foi criado pelo SPI o programa educacional indígena cujo propósito era o preparo do indígena para o trabalho no campo. Entre as frentes de formação para os indígenas estavam a preocupação de equipá-los para a criação de cooperativas agrícolas e associações de indígenas com vistas a produção comercial. Como não bastasse o indígena ser obrigado a abdicar-se de sua rotina e compromissos tradicionais com finalidade de dedicar preciosas horas do seu dia ao modelo educacional dos colonizadores, agora, são obrigados, também, a sucumbir ao modelo econômico dos não-indígenas. Referente ao Programa Educacional de Preparo do Indígena para o Trabalho no Campo, Batista explica que:

Por meio deste programa, o órgão (SPI) esperava difundir ensinamentos agrícolas para que os (as) índios (as) tivessem os seus próprios meios de subsistência e a partir dos próprios meios conseguidos localmente pudessem desenvolver atividades comerciais no posto indígena e no seu entorno. (BATISTA, 2016. p. 94).

Martini, em seus estudos, constata que:

De modo geral, a educação escolar promovida pelo SPI foi unilateral, pois este não levou em conta a demanda dos povos indígenas na elaboração de suas políticas. Paladino e Almeida (2012) afirmam que não houve o mínimo de diálogo com as lideranças indígenas, sendo imposto um modelo educacional que não considerava as especificidades dos grupos étnicos: reduzidos à ideia de sociedades

rurais atrasadas estes grupos representavam um empecilho ao progresso da nação. Assim, exceto pelo caráter laico, as políticas educacionais do SPI pouco se diferenciaram das que vigoravam nos períodos colonial e imperial. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (TASSINARI, 2008), com base em seus estudos, afirma que as políticas educacionais e a ação de tutela do SPI contribuíram para que populações indígenas ficassem dependentes desse órgão. Gradativamente, a educação escolar, que, a princípio, ocupava uma posição estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dos povos indígenas, deixou de ser um investimento prioritário à medida que essas populações passaram a ser sedentárias e dependentes das ações governamentais. (MARTINI, 2021, p. 54).

Para a autora, a partir da década de 1950, o SPI passa a dar mais atenção aos conflitos territoriais envolvendo os povos indígenas nas fronteiras no interior do Brasil, relegando o investimento em ações educativas para segundo plano. A preocupação em foco naquele período repousa sobre a segurança física e territorial dos povos indígenas, por isso, os incentivos à educação indígena ficou adiada para um tempo futuro.

### **1.8 Década de 1960 e a criação da FUNAI**

Na década seguinte (1960) inúmeras mudanças surgem nos rumos políticos, econômicos, culturais e sociais no Brasil. Nesta época, a existência do SPI passou a ser questionada. Pesquisas indicam que o órgão enfrentou acusações de genocídio de indígenas, de corrupção e irregularidades administrativas, o que resultou na instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar as denúncias. Conforme Oliveira e Freire (2006, p. 131), tal investigação “resultou na punição por demissão ou suspensão de mais de cem servidores[as] do órgão, incluindo ex-diretores[as]”. Além disso, no campo ideológico, havia oposição dos liberais aos positivistas quanto à condução da política indigenista. Houve intensa pressão ao Estado para que permitisse a colaboração de missões evangélicas norte-americanas que já desenvolviam trabalhos junto aos povos indígenas em países latino-americanos.

A partir do Golpe Militar de 1964, houve uma vasta reformulação na estrutura administrativa país. Inúmeras ações de ordem política, social e administrativa tomaram novo rumo. Neste tempo, foi apresentada uma proposta para a criação de um novo órgão indigenista. O que, de fato, veio a se consolidar em 1967 com a extinção do SPI e, por meio da Lei nº 5371, de 5 de dezembro de 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Em tese, este novo órgão teria uma atuação em completo contraste com o extinto SPI. O que o governo militar tentava com a FUNAI era uma garantia real para



as comunidades indígenas do país. Entretanto, a história prova que, em boa medida, nem tudo foi alterado como se pretendeu.

A FUNAI, como nova agência indigenista, nascida como substituta do SPI e com pretensões de trazer uma consistente proteção as causas indígenas e defesa dos limites territoriais dessas comunidades já tão fragilizada enfrenta suas próprias frustrações. Esta nova agência, em seus primeiros anos de atuação e existência não produziu grandes mudanças na prática de gestão. A FUNAI continuou apoiando o governo militar em seu propósito de conquista da Amazônia, para isso, esmerava-se na integração dos indígenas à sociedade brasileira. Esta característica integracionista foi, extremamente, prejudicial para os indígenas brasileiros. Paladino & Almeida (2012) constata que:

No campo educacional, logo nos primeiros anos de sua existência, a Funai elaborou um programa de educação escolar bilíngue, baseando suas ações na experiência do Instituto Indigenista da América Latina e em resoluções técnicas provenientes de Congressos Indígenas realizados no México. No entanto, em razão da falta de infraestrutura e de especialistas em línguas indígenas, o órgão não deu conta de implantar sua proposta de forma autônoma, tendo que ceder às pressões externas e recorrer novamente às instituições religiosas. Assim, em 1969, a Funai realizou seu primeiro convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), buscando a almejada integração dos[as] índios[as] à sociedade nacional, sob a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. Essa instituição evangélica norte-americana tinha como principal objetivo o estudo e a documentação de línguas ágrafas para a tradução dos textos bíblicos e, desde a década de 1930, realizava pesquisa linguística com povos indígenas latino-americanos. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 36).

Para muitos estudiosos do assunto, os convênios empreendidos pela FUNAI com Instituições Internacionais, eram ações negativas. Outros pesquisadores admitem, com certas ressalvas, que quando organismos estrangeiros se envolvessem nas causas internas do país, podem trazer benefícios à nação. Em relação aos povos indígenas, ao que tudo indica, as resistências contra os convênios internacionais pairam, majoritariamente, sobre o aspecto da confessionalidade. A pesquisadora Carma Maria Martini explica que:

Vale destacar que o SIL já havia tentado estabelecer um convênio semelhante com o SPI em 1954, sem sucesso, porque os/as dirigentes da agência indigenista brasileira não viam com bons olhos – por sua filiação ao laicismo – a atuação de instituições religiosas no contexto indígena. Em 1957, no entanto, a instituição evangélica obteve êxito em um convênio com o Museu Nacional estritamente para realizar pesquisas sobre as línguas indígenas. Após a consolidação do convênio entre a Funai e o SIL em diversas regiões do país, os/as missionários/as tornaram-se responsáveis pela codificação das línguas indígenas, pela alfabetização bilíngue, pela elaboração e produção de materiais didáticos específicos e também pela coordenação de projetos educativos (MARTINI, 2021, p. 55).

Neste contexto, surgem os primeiros desdobramentos dos convênios firmados, em específico, da FUNAI com a SIL. As línguas e dialetos indígenas do nosso país, que eram até então um enorme obstáculo para uma boa comunicação, passam a ser decodificadas. Certamente, os integrantes da SIL enfrentam vultuoso desafio para as intervenções referentes ao estudo dos dialetos indígenas. A princípio, chegam missionários estrangeiros que necessitam aprender a Língua Portuguesa antes de iniciar a pesquisa sobre a Língua materna dos indígenas com seus múltiplos dialetos. Posteriormente, foram agregados à SIL membros nacionais que já tinham familiaridade com algumas comunidades indígenas, o que deu certa celeridade ao processo.

Um fator de resistência com relação aos convênios firmados pela FUNAI com organismos confessionais, reside no fato de que grande parte dos indigenistas brasileiros eram adeptos do posicionamento de laicidade nestas questões sociais. Embora fosse notório os benefícios de uma melhor comunicação entre os indígenas com os não indígenas, a questão religiosa ainda restava como um desafio a ser superado. Os pesquisadores Silva e Azevedo concordam que:

Embora o objetivo primeiro do SIL fosse a conversão dos/as indígenas e a salvação de suas almas, o Instituto apresentou uma proposta inovadora com relação às missões religiosas anteriores: [...] ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados "riscos iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p. 1951).

Uma dura crítica feita por Maria Cândida Drumond Mendes Barros está posta na pressuposição de que:

As ações do SIL eram revestidas de caráter científico. Seus integrantes participavam de congressos, publicações científicas e associações de estudos linguísticos, transitando nas universidades como docentes e/ou discentes. Os estudos evidenciam que a instituição se valia disso para ocultar o caráter missionário do trabalho desenvolvido e facilitar sua entrada nos países da América Latina. A proposta de educação bilíngue para os povos indígenas do SIL era parte imprescindível do projeto de conversão pela tradução da Bíblia. Nessa perspectiva, ao promover o ensino bilíngue, seu objetivo não era valorizar as línguas indígenas, mas usar a alfabetização na língua materna como um método eficaz para promover a conversão ao cristianismo dos indígenas e atender aos objetivos integracionistas do Estado. (BARROS, 1994, p. 24).

A denúncia feita pela pesquisadora, com base em sua pesquisa, traz reflexão sobre os vários processos, acordos, convênios e programas instituídos pelo governo militar, bem

como, amplia a discussão a respeito dos aspectos positivos e negativos sobre tais convênios. Na perspectiva de Barros (1994) a SIL age no Brasil com uma camuflagem de órgão científico, quando na verdade, é uma instituição religiosa evangelizadora, que com seu intento missionário traria prejuízos à causa indígena no país.

Entretanto, há evidências históricas, além de inúmeros pesquisadores que indicam, ponderadamente, elementos positivos oriundos da presença e atuação missionária entre os povos indígenas. Seus posicionamentos, distintos da perspectiva que rejeita instituições confessionais, admitem que esta presença estrangeira e confessional contribuiu em vários aspectos para a consolidação da cultura, da língua, da educação e da própria fé dos indígenas.

Nas pesquisas de Carlos Antônio Siqueira (2005) quando trata da Ética, Prática Missionária e Indigenismo: A Integridade e a Verdade como Paradigmas, o pesquisador explica que:

Alguns questionam a prática missionária e os processos de mudanças culturais, sem mesmo saber conceituar socialização, interação social e aculturação, por exemplo. Toda expressão cultural é uma busca incessante de soluções para os problemas cotidianos: subsistência e sobrevivência, a vivência comum, equilíbrio emocional, explicação dos fenômenos no espaço e no tempo. Os costumes, os hábitos, a linguagem, o saber, a cosmovisão, os simbolismos mudam, não somente sob a influência do evangelho. Mudam sob a influência de qualquer outro contato, quer seja agressivo, casual, tencional ou intencional, amistoso e inconsciente. O impacto de qualquer elemento, atente, fator oriundo de sociedades complexas, sobre culturas pré-letradas é inevitável, ou melhor, são aspectos dinâmicos aos quais as culturas estão sujeitas. Crescer, desenvolver, difundir, estagnar, declinar – tudo isso faz parte dos processos culturais. Mudança social, aculturação, assimilação, difusão, estagnação têm suas linhas divisórias muito próximas. Mais do que nunca, uma contextualização e um repensar da prática missionária têm sido feitos. Os esforços de diálogos governamental e respeito à legislação indigenista têm desenvolvido um movimento organizado, sério e íntegro. As agências têm profissionalizado e capacitado suas equipes, colocando-as em pé de igualdade com qualquer instituição de ensino superior. (SIQUEIRA, 2005, pp. 121-122).

Assim, o que se percebe da atuação de instituições confessionais junto às comunidades indígenas, é que do seu ponto de vista, tem contribuído com a decodificação, estudo, tradução, compreensão linguística, dos variados dialetos da Língua Indígena que estão espalhados na imensidão do Brasil; esta ação visa a melhoria na comunicação e a garantia de segurança territorial e de outros direitos dos povos indígenas. Além do mais, segundo o autor, toda intervenção das organizações confessionais ou não, com os povos indígenas é um trabalho realizado em respeito aos costumes, crenças e

valores dos próprios nativos, bem como em respeito à legislação indigenista, podendo ser caracterizado como um trabalho organizado, sério e íntegro, o que pode ser provado pela observação histórica destes movimentos.

### **1.9 Década de 1970 e as Novas Demandas na Educação Indígena**

No Brasil, a década de 1970 traz consigo novas demandas em relação a educação dos povos indígenas. Algumas concepções epistemológicas (sobre demandas sociais) do país já estavam mais amadurecidas. Nesta década, a Igreja católica passou a fazer uma autocrítica da atuação junto às populações indígenas e adotou uma nova postura, Martini (2021) argumenta que “em conformidade com as discussões promovidas pelas Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano realizadas em 1968 e 1979, em Medellín (Colômbia) e Puebla (México), respectivamente. A partir de então, foram criadas no Brasil duas organizações vinculadas à Igreja católica – a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. O objetivo era prestar assistência na área da educação escolar para os povos indígenas” (MARTINI, 2021, p. 56). A pesquisadora explica, ainda, que:

Nesse mesmo período, com o agravamento da crise econômica mundial e o enfraquecimento da base de sustentação do governo militar, intensificavam-se as críticas às políticas indigenistas adotadas pelo regime. Essa conjuntura favoreceu o surgimento de movimentos indígenas organizados por meio da articulação dos diferentes povos e do apoio de organizações da sociedade civil. Isso proporcionou o advento de uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar. Entre as organizações indígenas criadas nesse período, podemos citar a União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1979 como resultado das assembleias de lideranças indígenas realizadas ao longo da década de 1970 com o apoio do CIMI. O processo de abertura política também contribuiu para que surgissem, no âmbito das universidades, cursos de pós-graduação sobre a temática indígena, como também alguns estudos críticos a esse respeito. (MARTINI, 2021, p. 57).

Os avanços perceptíveis nesse período da história podem ser creditados a criação de novos Órgãos, Instituições e Conselhos, alguns de caráter governamental, outros não-governamental, mas todos, de defesa aos povos indígenas. As principais áreas de atuação destas frentes indigenistas era a defesa dos direitos sociais das comunidades indígenas, no que se refere a segurança dos seus territórios, da saúde e da educação.

Com o processo de abertura política no país, no período em destaque, inaugurou uma nova onda para a pesquisa científica, com isso, houve incentivo às universidades (pública e privadas) da criação de programas, muitos a nível de pós-graduação, que facilitou a reflexão sobre as demandas dos povos indígenas. A pesquisa científica e acadêmica tende a ser neutra, reflexiva e crítica; Estes fatores alavancam a discussão em âmbito nacional sobre as causas indigenistas. As universidades, por meio dos seus departamentos de ciências humanas, assumiram os principais debates neste aspecto. Faustino explica que:

Na área de ciências humanas começaram a ser realizadas diversas investigações acerca da temática indígena. Na antropologia a ideia de que os[as] índios[as] no Brasil estavam em processo de extinção começou a ser combatida pela antropologia cultural que se contrapôs ao discurso proveniente do Estado – e de outros setores conservadores da sociedade – que afirmavam não existir mais “índios[as] puros” no Brasil, uma vez que estes[as] haviam perdido suas culturas. (FAUSTINO, 2006, p. 36).

Martini (2021, p. 58) argumenta que “além das pesquisas sobre a temática indígena, várias universidades passaram a colaborar com o movimento indígena e indigenista, oferecendo assessorias especializadas. Isso contribuiu para o surgimento de experiências alternativas de educação escolar em áreas indígenas, paralelas à política educacional do órgão indigenista oficial”. Estas experiências tinham como característica principal o compromisso político com os povos indígenas, no sentido de lhes oferecer uma educação formal em consonância com os propósitos já estabelecidos. A pesquisadora explica, ainda que:

No contexto internacional, desde o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, havia certa preocupação com a implantação de políticas públicas voltadas à valorização das identidades culturais, à superação de conflitos e à coesão social. Tais políticas configuravam-se como estratégias para a manutenção das relações sociais capitalistas, tendo a educação como um dos campos estratégicos. Nesse panorama, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) assumiu a responsabilidade de fomentar projetos de educação voltados às minorias étnicas em diferentes lugares do mundo. (MARTINI, 2021, p. 58).

É salutar que seja exposto que a Unesco firmou convênio com o Ministério da Educação na década de 1950. Martini (2021) está certa de que, isso possibilitou o intercâmbio de pesquisadores e a criação de um centro de pesquisa com a finalidade de investigar a situação educacional e, assim, embasar a formulação de políticas públicas educacionais e de desenvolvimento. Faustino (2006, p. 41) explica que “o investimento

em pesquisa possibilitou a realização de diversos estudos sobre a complexa dinâmica da educação indígena, contrapondo-se à ideia positivista de que os processos educativos dos povos nativos eram rudimentares e muito simples”. O pesquisador postula também, que, tais iniciativas:

Além de valorizar a educação indígena, os novos estudos faziam duras críticas às escolas conduzidas pelas missões religiosas em áreas indígenas e serviram de aporte na busca de alternativas para a elaboração de projetos educativos que possibilitariam o conhecimento da cultura da sociedade majoritária – na busca de uma relação mais equilibrada de contato –, permitiriam o reconhecimento e a valorização do conhecimento proveniente da comunidade indígena na qual se inserisse (FAUSTINO, 2006, p. 41).

Foi, também, neste período histórico (década de 1970), que passou a ocorrer diversos fóruns de discussão para a elaboração de novas propostas para a educação escolar indígena; Martini (2021) assegura que, nestes espaços de debates, participaram entidades representadas por antropólogos, linguistas, indigenistas e lideranças indígenas. Essas discussões caracterizaram-se, dentre outras coisas, como uma crítica à ação civilizadora que os ranços colonizadores, ainda presentes no país, continuavam a prejudicar os processos de reparação política e social em detrimento dos indígenas.

A pressuposição elementar, é que a partir destas reflexões críticas, alavancaria os estudos acadêmicos e propostas substanciais surgiram em defesa da educação escolar bilíngue e laica; em outra frente estava posta uma crítica ao modelo de educação oferecido pela Funai e a seu modo de atuação, que se submetia ao regramento institucional dos governos desse período.

### **1.10 Década de 1980 e os Direitos Indígenas se Consolidando**

No transcorrer da década de 1980, intensificou-se a mobilização indígena no país, com pautas de reivindicação relacionadas aos problemas comuns dos diversos povos, tais como: proteção dos territórios tradicionais, direito de preservar seus modos de vida e suas culturas, acesso a serviços públicos de saúde e educação. As organizações indígenas passaram a reivindicar mudanças na legislação vigente e na política indigenista do país, o que culminou na conquista das garantias constitucionais. Martini explica que:

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), pôs fim, no plano legal, ao paradigma integracionista e reconheceu, entre outras coisas, o direito dos povos indígenas a seus territórios tradicionais, às formas próprias de organização social, à prática de suas culturas tradicionais e ao acesso a uma educação escolar que respeite seus conhecimentos e formas próprias de ensinar e aprender. Dentre outros desdobramentos da Constituição, salienta-se a

elaboração de novos referenciais legais para a educação escolar indígena no país. (MARTINI, 2021, pp. 59, 60).

O país dá um salto em sua própria segurança jurídica com promulgação, em 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil. Tal norma foi recepcionada como uma grande conquista sobre diversos aspectos, tanto da soberania nacional, quanto da dignidade da pessoa humana. A carta magna brasileira trouxe em seu escopo alguns avanços importantes para a educação indígena. Paladino e Almeida explicam que:

Um desdobramento da Constituição Federal de 1988 foi a implantação de uma série de políticas diferenciadas para os povos indígenas nas áreas da saúde e educação. Tais mudanças aconteceram no momento global de ajuste neoliberal, quando foram impostas mudanças estruturais aos países latino-americanos pelos organismos internacionais para atender às demandas do sistema de mercado, mas também foram resultado da crescente pressão exercida pelos movimentos indígenas e indigenistas no contexto interno. Dessa forma, legitimou-se a concepção de que os povos indígenas deveriam ter direito a uma educação escolar indígena, bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 42).

Neste sentido, fica evidente que a educação indígena deveria ser bilíngue porque boa parte dos povos indígenas brasileiros encontram-se, de acordo com Martini (2021), em diferentes situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo. Em variadas comunidades indígenas, os mesmos, conseguiram manter seus dialetos como primeira língua, e, usam a língua portuguesa como segunda língua. Martini (2021) argumenta, ainda que alguns tem utilizado a língua portuguesa como primeira língua porque suas línguas maternas foram quase ou completamente extintas no decorrer do violento processo de colonização.

Resgatando aqui uma reflexão já destacada, com tristeza, se constata que no Brasil a educação escolar para os povos indígenas foi utilizada ao longo da história como um dos instrumentos para atingir os objetivos integracionistas do Estado. Nesse processo, as línguas indígenas foram banidas do currículo ou usadas apenas até as crianças compreenderem o funcionamento da escrita. Depois, a língua portuguesa era introduzida de forma gradativa, até substituir completamente a língua materna no processo de instrução. No entanto, na nova perspectiva, a escola tem um papel estratégico na revitalização e no fortalecimento das línguas indígenas, considerando que elas representam um componente cultural usado para transmitir o conhecimento acumulado ao longo das gerações. Bettioli explica que:

A educação indígena deveria ser específica porque cada sociedade indígena possui uma tradição cultural singular e os processos de contato com a sociedade ocidental ocorreram de formas e em tempos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria que se

constrói no território em que habitam, nas tradições que preservam, nos costumes vivenciados, na organização social e na língua falada por eles. Portanto, para que essas singularidades continuem a existir, as escolas indígenas precisam ser específicas e seus projetos pedagógicos precisam ser construídos com a participação ativa das comunidades. (BETTIOL, 2017, p. 40).

Pesquisadores concordam em seus estudos sobre o fator de singularidade das comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil continental. O processo educacional para o indígena deve ser pensado, levando em consideração as especificidades de cada povo. Cada comunidade indígena apresenta característica singular. Assim, a escolarização dos indígenas não pode ser desenhada nos moldes da escolarização dos não-indígenas. A pesquisadora Martini (2021) argumenta que a educação indígena precisa ser:

Diferenciada porque as escolas indígenas demandam um currículo diferente do das escolas não-indígenas. Tal currículo deve oferecer acesso aos conhecimentos universais, ao uso da língua materna e valorizar os conhecimentos e as práticas tradicionais de cada povo. Além disso, uma escola indígena diferenciada pressupõe a elaboração de calendários escolares adaptados às realidades dos povos, o uso de materiais didáticos específicos e que os/as docentes sejam indígenas, membros de suas respectivas comunidades. (MARTINI, 2021, p. 61).

Para a pesquisadora a escola do indígena deveria ser intercultural porque a diversidade é um fator enriquecedor e não um obstáculo. No entanto, a interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples interrelação entre culturas distintas, é algo mais complexo. Martini (2021, p. 61) tratando da escola indígena, “a caracteriza como um entre/lugar de diferentes culturas que se encontram, um terceiro espaço localizado entre o interior e o exterior das fronteiras e limites culturais que são frequentemente realocados por força das relações de poder e das tensões provocadas por esses encontros”.

### **1.11 Diversidade – Interculturalidade - Multiculturalidade**

As pesquisadoras Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) em seu estudo com o título “O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação” constataam “que, nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação” (RODRIGUES & ABRAMOWICZ, 2013, p. 04). As pesquisadoras explicam que

Tal expressão passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações. Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples



elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. Diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas socioeconômicos e tecnológicos. (RODRIGUES & ABRAMOWICZ, 2013, p. 04).

Nesse sentido, pode-se dizer estas reflexões tem levantado um crescente debate e até algumas intervenções de organismos internacionais em questões relativas à diversidade no Brasil. Rodrigues & Abramowicz argumentam que o reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de informes e resoluções de organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e ganha múltiplas expressões ao longo da caminhada dessa organização. As pesquisadoras postulam que:

Na década de 1990, a diversidade é trabalhada no relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, no documento denominado Nossa diversidade criadora, cujo corolário traduz-se na exigência da virtude da tolerância. Tal virtude também é invocada no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996). Em ambos os documentos, é reafirmada a ideia de coalização das diferentes culturas. Em 2001, em sua declaração universal sobre o tema, a UNESCO considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos. Reconhecendo a diversidade cultural como um recurso a ser promovido, um dos focos do relatório Investindo na diversidade cultural e no diálogo intercultural (UNESCO, 2009) é a proposta e a compreensão de diálogo intercultural. Qualquer esforço em direção ao diálogo intercultural deve ser construído com a premissa de que todas as culturas são e estão num processo contínuo de evolução, sendo resultado de múltiplas influências ao longo da história. (RODRIGUES & ABRAMOWICZ, 2013, p. 05).

Levando em conta estes pressupostos, observa-se que as características percebidas como fixas ou identitárias, que parecem isolar-nos uns dos outros e plantar as sementes do estereótipo da discriminação ou dos estigmas, não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo, mas como o próprio piso sobre o qual esse diálogo se inicia. Organismos como a UNESCO afirmam que as capacidades interculturais são ferramentas que ajudam no encontro entre pessoas de culturas diferentes e que a educação é instrumento central para cumprir essa missão. Assim, a educação multicultural deve ser complementada pela educação intercultural e pela educação por meio da diversidade cultural. Educação intercultural, de acordo com estes pressupostos, refere-se ao aprendizado que está pautado

na própria cultura (linguagens, valores, crenças, visão de mundo e sistema de conhecimento), sendo, ao mesmo tempo, receptiva e aberta à apreciação de outras formas de conhecimento, valores, culturas e linguagens. Menezes explica que:

Nessa perspectiva, a educação intercultural não se resume ao diálogo entre conhecimentos produzidos em contextos culturais diversos, mas demanda também uma ruptura com o modelo de conhecimento hegemônico e a discussão sobre as relações de poder envolvidas nesse processo. A interculturalidade pensada nessa perspectiva “tem como intenção a modificação das chamadas práticas integracionistas e assimilacionistas”. (MENEZES, 2016, p. 92).

A educação intercultural rompe com muitas imposições das culturas dominantes. De forma bem abrangente, pode-se resumir que uma educação intercultural é ao mesmo tempo uma educação decolonial. Para analisar esse cenário de colonialismo, exclusão e racismo, pesquisadores tem defendido duas hipóteses; A primeira, é a de que cultura é um dispositivo que atua na diagramação simbólica do social, não só no sentido de procurar representar os grupos sociais ou de refleti-los, mas também demonstrando um caráter produtivo, de produzir a realidade e instituí-la. Além disso, a cultura, como dispositivo, atua no sentido de organizar, orientar e conter diferenças/diversidades, diagramando e produzindo o espaço social. A segunda hipótese é a de que a indiferenciação entre diversidade e diferença esvazia ora a desigualdade, ora a diferença.

Nesse sentido, a diversidade colocada na esfera da cultura esvazia a desigualdade pois o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social), não se confunde e não é o setor econômico. Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade. Por isso, fala-se em diversidade sem desigualdade. E a diversidade esvazia a diferença pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las. Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico.

Muito acima disso, pode-se afirmar que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso

incentivá-las. Ou seja, a diversidade foi entendida como uma forma de empoderamento exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias.

Foi nessa conjuntura que a educação indígena se estabeleceu no país. Falando em termos de garantias mínimas de direitos sociais, os povos indígenas, a partir de novas gestões dentro da FUNAI, e com a poderosa mão das entidades indigenistas. Martini (2021) explica que:

Nesse novo cenário político e também em razão das críticas direcionadas à política educacional do órgão indigenista oficial, sob forte influência de organizações religiosas, a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino foi transferida da Funai para o Ministério da Educação por meio do Decreto Presidencial nº. 26, de 4 de fevereiro de 1991. A execução das ações ficou sob responsabilidade dos estados e municípios. A partir de então ocorreu um movimento de estruturação da educação escolar indígena, com a criação de coordenações específicas para esse fim no âmbito do Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais de educação. Ainda em 1991, o Ministério da Educação criou, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, cujo objetivo era coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país. (MARTINI, 2021, p. 62).

As pesquisas indicam que para definir a nova política de educação escolar indígena, o Ministério da Educação se pautou nas experiências pioneiras realizadas na área por organizações da sociedade civil (indígenas e não-indígenas) desde a década de 1970. Quando o poder se abriu para buscar assessoria, incluiu na pauta das questões da diversidade, a participação dos movimentos indígena e indigenista. O governo buscou, junto a sociedade civil algumas ferramentas e indivíduos que pudesse, em suas ações e com suas experiências, orientar os sistemas de ensino.

### **1.12 Década de 1990 e a Formação de Professores Indígenas**

Martini (2021) esclarece que “em julho de 1992, o Ministério da Educação instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por representantes indígenas, membros/as de organizações da sociedade civil, representantes de universidades e um/a representante da FUNAI”. (MARTINI, 2021, p. 63). A pesquisadora postula, também, que “em 2002, tal comitê foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por treze integrantes, mas a decisão foi criticada por limitar as discussões da área aos/às professores/as” (MARTINI, 2021, p. 63). Em 2004, a Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo

composta por professores/as e lideranças indígenas, em atenção às reivindicações do movimento indígena. Posteriormente, a “Comissão foi reestruturada por meio da Portaria nº. 734, de 07 de junho de 2010, que permitiu a participação de representantes de entidades governamentais, da sociedade civil, de universidades e dos povos indígenas”. (MARTINI, 2021, p. 63). Mais adiante em seus estudos, Martini esclarece que:

Na linha do tempo da educação escolar indígena no Brasil, observa-se que, até 2004, essa modalidade estava alocada na Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação. Para Paladino e Almeida (2012, p. 43), isso “evidencia que o governo desse período pensava que sua responsabilidade de oferecer ensino diferenciado aos povos indígenas se restringia ao ensino fundamental”. Como resultado da reivindicação do movimento indígena, essa oferta foi sendo ampliada de forma gradativa para o ensino médio e superior. Em 28 de julho de 2004, por meio do Decreto Presidencial nº. 5.159, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas foi transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, ligada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (MARTINI, 2021, p. 64).

É sabido que as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicadas em 1993, tiveram como finalidade estabelecer parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais em relação à educação escolar indígena. Quando se analisa o teor do documento, percebe-se que há uma ligeira mudança no caráter da legislação brasileira sobre a educação indígena. Anteriormente, o indígena era tido como uma categoria provisória; agora é reconhecido o direito à diferença e a necessidade de se proteger as organizações sociais, as línguas, as crenças e as culturas diversas das sociedades indígenas.

A partir da promulgação da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda em vigor, houve mais segurança aos povos indígenas quanto ao direito a uma educação bilíngue e intercultural. Esta garantia pode ser encontrada em dois de seus artigos: no artigo 78, fica garantido o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Ficam definidos os seguintes objetivos: proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. No artigo 79 (LDB), consta que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação

intercultural nas comunidades indígenas e desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa. Conforme seu parágrafo primeiro, os programas serão planejados com a audiência das comunidades indígenas. Martini explica, ainda, que:

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendo função formativa e não normativa, deve oferecer subsídios e orientar a elaboração de programas voltados à educação escolar indígena, de forma a atender às demandas das sociedades indígenas. Considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos/as os/as brasileiros/as, deve orientar também a elaboração e a produção de materiais didáticos específicos para a formação de docentes indígenas. O Parecer nº. 14 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, aprovado em 14 de setembro de 1999, versa sobre as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Essas diretrizes foram regulamentadas por meio da Resolução CNE/CEB nº. 03, de 19 de novembro de 1999, a qual define a competência da União para fixar as diretrizes das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena. Conforme essa resolução, cabe aos estados a tarefa de ofertá-la diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios. (MARTINI, 2021, p. 66).

### **1.13 Os Avanços na Formação de Professores Indígenas a partir dos anos 2000**

Observa-se que o país evolui em sua proposta educacional para o povo indígena, tanto que, a promulgação da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, e nesta, em seu capítulo 9, houve uma referência específica à educação escolar indígena. A propositura direcionada aos indígenas no PNE 2001 a 2010 foi desdobrada em três partes: A primeira contém um diagnóstico da oferta de educação escolar para os povos indígenas no Brasil; a segunda apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena; a terceira contém os objetivos e as metas de curto, médio e longo prazo.

Fica evidente, ainda, quando se observa o teor do PNE acima descrito que, entre os objetivos e metas relativas à educação escolar indígena, há uma preocupação real com decolonialidade desta oferta educacional. Martini destaca que no documento, um dos seus objetivos é “a universalização da oferta de programas educacionais para os povos indígenas em todas as séries do ensino fundamental; a criação de programas e linhas de financiamento específicas para as escolas indígenas; a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena por meio da criação da categoria de “professor indígena” com carreira específica; a implementação de programas de formação contínua para esses profissionais”. (MARTINI, 2021, p. 66). A pesquisadora explica, também, que:

Por meio do Decreto Presidencial de 15 de março de 2002, criou-se uma vaga para um/a representante da educação escolar indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). A criação dessa vaga foi resultado dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul (BRASIL, 2007). No entanto, em 9 de julho de 2020, ao nomear os/as novos/as conselheiros/as do CNE, o Ministério da Educação não convocou nenhum/a representante indígena, o que representou um retrocesso na política de reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira e uma afronta aos povos indígenas. Na época, diversas entidades ligadas aos movimentos indígena e indigenista emitiram nota de repúdio, dentre as quais citamos o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e o CIMI. (MARTINI, 2021, p. 66).

Em seus estudos, Martini descobre que em 2002 foram publicados no país os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas. Segundo a pesquisadora, estes documentos foram promulgados no intuito de subsidiar as reflexões e a implementação de programas para a formação básica dos professores indígenas no que tange a habilitação no magistério intercultural. Ao tratar da criação dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas Martini (2021, p. 67) admite que “sua elaboração foi baseada em experiências de formação de docentes indígenas realizadas no Brasil e em outros países e em reuniões técnicas promovidas pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, ligada ao Ministério da Educação, entre os períodos de 1999 a 2001. Foram envolvidos representantes dos/as docentes indígenas, consultores/as e especialistas de diversas universidades, pessoal técnico das secretarias estaduais de educação, coordenadores/as de programas de formação de docentes indígenas promovidos por organizações governamentais e não-governamentais”.

O que se percebe até então, é que a atuação política em prol da formação de docentes indígenas no país ora apresenta avanços consideráveis ora sucumbe aos ranços da velha política brasileira. A exemplo de ação positiva, Martini (2021, p. 67) cita “o Decreto Presidencial nº. 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009). Essa lei, que representou uma importante conquista do movimento indígena, estabelece que a política educacional deve atender as populações indígenas de acordo com a área geográfica que ocupam, não mais por município ou estado, envolvendo conjuntamente seus diferentes atores e agentes na discussão e no planejamento das ações”. A autora

acrescenta no rol de políticas públicas significativas para o fortalecimento da Formação Educacional de Docentes Indígenas a publicação das seguintes normatizações:

O Parecer CNE/CEB nº. 13, aprovado em 10 de maio de 2012, refere-se às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012a), as quais foram aprovadas conforme a Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b). As orientações contidas nessas diretrizes abrangem: os objetivos e os princípios da organização da educação escolar indígena; as especificidades do projeto político pedagógico das escolas indígenas; as ações colaborativas para a garantia da educação escolar indígena (BRASIL, 2012b). Na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou-se o PNE para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014a). Um dos princípios desse plano é que, na oferta da educação escolar, sejam consideradas “as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurados a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014a, s.p., grifo nosso). As demandas dos povos indígenas estão presentes em treze de suas vinte metas. Por fim, o Parecer nº. 06 do Conselho Pleno (CP) do CNE, aprovado em 2 de abril de 2014, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2014b). Essas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015a), estabelecem que, na formação de professores e professoras indígenas em cursos de nível médio e superior no país, seja respeitada a organização sociopolítica e territorial dos povos, sejam valorizadas suas línguas e promovidos diálogos interculturais (MARTINI, 2021, pp. 68, 69).

Ao referir-se, em sua tese, à conclusão da análise histórica das políticas públicas que implementaram ações significativas em benefício da Formação de Docentes Indígenas no Brasil, Martini (2021, p. 69) postula que “apesar dos avanços representados nesses documentos legais, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para garantir aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, diferenciada, específica e intercultural”. A autora acrescenta que “existem lacunas significativas em várias áreas, como, por exemplo, na oferta do ensino médio e superior para esses povos e na regulamentação da carreira de professor/a indígena e da categoria específica “escola indígena” em todos os estados brasileiros.” (MARTINI, 2021, p. 69).

De fato, a luta por uma nação mais justa na implementação dos direitos sociais está longe de ser uma realidade, ainda que o país já tenha avançado significativamente neste propósito. Quando se pensa em escolas indígenas no Brasil vale observar as contribuições de Gersem dos Santos Luciano Baniwa (BANIWA, 2013, p. 5) alertando para o fato de que é “as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotadas pelos governos e pelo Estado”. Neste sentido, o autor estabelece a educação indígena

como um dos maiores desafios a serem superados no avanço dos direitos sociais interculturais, já que é evidente a existência de grande resistência por parte dos sistemas de ensino atuais em empreender mudanças conceituais significativas. Martini explica que:

Os projetos pedagógicos das escolas indígenas, elaborados com base nas especificidades das comunidades, muitas vezes não são reconhecidos pelos conselhos e secretarias de educação, o que dificulta atender ao que prevê a legislação. Por conseguinte, existe um jogo de poder que dificulta a efetivação das políticas públicas no chão das escolas indígenas, demandando uma constância nos movimentos indígenas. Isso ocorre especialmente no contexto político atual, marcado pelo retrocesso no campo dos direitos sociais. (MARTINI, 2021, p. 69).

A síntese feita pela autora reproduz, com acerto, os caminhos brasileiros no que diz respeito às ações afirmativas. A equalização de direitos e garantias fundamentais, individuais e coletivas, tão fortemente proclamado na carta magna brasileira, parece não se estabelecer definitivamente. Assim, esperar que o direito do indígena de ter uma política nacional ou regional tão robusta e abrangente quanto o exigido, é, inadiavelmente, pretensão utópica. Ainda mais se o que está em jogo é a causa educacional e a formação de professores.

Lamentavelmente, neste mister, indígenas e não-indígenas padecem dos mesmos descasos. Evidente que a formação de professores indígenas e a ampliação educacional desses povos deveria ser tratado com maior seriedade e urgência, haja visto, historicamente serem uma parcela da sociedade que mais sofreram com a indiferença e o desprezo das ações políticas e garantias mínimas de dignidade e sobrevivência.

É tempo de uma reparação no que concerne aos direitos sociais dos povos indígenas. A história confirma o alto preço pago por muitas etnias que foram reduzidas ou eliminadas por uma cultura dominante, colonialista, machista e preconceituosa. Nossa nação tem uma dívida gigantesca com muitas minorias que por séculos foram preteridos de todas as políticas e interações sociais, culturais e educacionais. Que a presente reflexão seja somada a muitas outras que já ecoam sinais do start nas transformações tão necessárias.



## **CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUANTO A FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS**

### **2.1 Formação de Professores Indígenas é, antes de tudo, Formação de Professores**

Este capítulo da pesquisa é dedicado ao entendimento das concepções teóricas concernentes a formação de docentes indígenas. Todavia, antes de reduzir a investigação aos processos que envolvem a formação de professores indígenas, cabe dedicar um espaço no presente estudo para discorrer sobre as concepções teóricas atinentes à formação docente, de modo geral, levando em consideração as legislações educacionais e teóricas que tratam da docência e em sua forma mais abrangente possível.

A formação docente é tema de altíssima relevância na contemporaneidade. Na realidade, em todas as épocas há de se encontrar alguma discussão sobre a formação de professores. É certo que muito antes do próprio conceito ser mencionado pela primeira vez, a necessidade da formação docente já existia. Garcia (1999) explica que:

A formação docente é uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os[as] professores[as] aprendem e desenvolvem suas competências profissionais. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Garcia defende que as pesquisas que tratam da formação docente precisam conter elementos que valorizem tanto os processos formativos quanto dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao ensino. A prática pedagógica deve ser reflexão contínua nas investigações científicas pela identificação desta como elemento indispensável ao processo de avanço social.

Sintetiza-se desse raciocínio que não pode existir progresso na sociedade sem que tenha havido, antes, o processo do ensinar e do aprender. Para aprender algum conhecimento novo, é preciso alguém que ensine. Para que alguém ensine é preciso que seja anteriormente instruído. A formação de professores age exatamente neste espaço: necessidade de capacitar aqueles que se dedicam a ensinar aos demais.

Muitas são as modalidades de ensino onde atua um professor. Certamente, todas são de insondável importância. Todavia, é certo que não há uma modalidade de ensino, reconhecidamente, tão relevante quando a educação básica. Por “educação básica” se

entenda a definição dada pela legislação brasileira<sup>3</sup>, a qual descreve-a como sendo composta pelo ensino infantil, fundamental e médio. D’Angelis (2003) explicita que:

Formar docentes para a educação básica é capacitar pessoas em pedagogia e em ensino, tendo em vista que toda a prática de ensino demanda uma orientação pedagógica. Os docentes que não tiverem uma formação sólida que lhes permita desenvolver sua prática à luz de uma orientação pedagógica, darão conta de transmitir conteúdos, mas não de conduzir um processo pedagógico de construção de conhecimento. Serão como árvores de casca oca, sem um cerne que as torne sólidas e seguras. (D’ANGELIS, 2003, p. 34).

A grande riqueza dessa assertiva é o destaque dado ao fato que são díspares as seguintes realidades: dar conta de transmitir conteúdos não é o mesmo que construir conhecimentos. Para uma verdadeira formação docente com vistas a atuação na Educação Básica é imprescindível que seja levada em conta a capacitação pedagógica e didática desse professor. O foco é tanto na prática de ensino quanto na teorização pedagógica.

É nesse sentido que D’Angelis (2003) afirma que quando a formação docente apresenta falhas, não há que se falar em “formação”, pois esta só fará sentido quando a orientação pedagógica trazida nos programas de formação docente resultar em uma prática de ensino sólida e segura.

## **2.2 O que diz a LDB 9394/96 sobre a Formação Docente**

De acordo com a letra da principal norma educacional brasileira (Lei 9394/96 – Art. 22), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. São finalidades ousadas, porém, razoáveis. Pretender, com a educação básica, um desenvolvimento integral do educando é, certamente, uma expectativa audaciosa. Embora seja ambiciosa, tal expectativa precisa ser vista como uma meta a ser alcançada; assim sendo, os rumos da educação brasileira vão se dirigindo na busca por estas atrevidas finalidades.

A legislação citada acima explica que existem requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades da educação básica. Tais exigências “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores” (parágrafo

---

<sup>3</sup> LDB 9394/96 Capítulo I - “Da Composição dos Níveis Escolares”. Art. 21. “A Educação Escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, e artigos do Capítulo II - “Da Educação Básica”. (Fonte: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) - Acesso em 26/04/2023)

único - Art. 22 – LDB). Vê-se que a premissa imposta para alcançar nos educandos um desenvolvimento para a cidadania e preparo para o trabalho e estudos posteriores é a conquista de uma plena alfabetização e capacidade de ler e escrever adequadamente.

Nesse sentido, o sistema de ensino superior com suas licenciaturas, das quais fazem parte os programas de formação de professores devem buscar, com todo empenho, a formação docente que contemple as aspirações acima descritas. Tendo estas premissas como base, cabe-nos sondar a legislação educacional em que ponto são alinhadas ao propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 em seu Artigo 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A Lei 9394/1996 regulamenta o direito à educação preconizado na Constituição Federal de 1988. Segundo a LDB, a formação dos docentes do ensino superior será realizada nos programas de mestrado e doutorado.

### **2.3 O que diz as DCNs sobre a Formação Docente – Interfaces na LDB e PNE**

O pesquisador Luiz Fernando Dourado (2015), em seu artigo: “DCNs<sup>4</sup> para a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios” destaca que o processo de construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais foi objeto de discussões e debates que levaram mais de uma década, tanto pela sociedade civil, associações de classe, e, instituições organizadas como o Conselho Nacional de Educação. Outra grande conquista para a formação de professores para a educação básica, de acordo com Dourado (2015) é a aprovação do PNE<sup>5</sup> (2014-2024). O pesquisador explica que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 3).

---

<sup>4</sup> DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

<sup>5</sup> PNE – Plano Nacional de Educação.

Neste sentido, cabe ressaltar que a educação básica no Brasil, está alinhada com a garantia prevista na Constituição Federal (CF/1988) e com a LDB da Educação Nacional. Tais legislações preveem que a educação brasileira deve ser organizada por cada nível de Governo (Governo Federal, distritos, estados federais e municípios). Cada ente federativo gerencia seu próprio recurso financeiro. A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal através do MEC e define os princípios de organização e os programas educacionais. Os governos locais são responsáveis pelos Programas estudantis e seguem as orientações para buscar o financiamento oferecido pelo Governo Federal

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB, estabelece à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil (0–5 anos), no ensino fundamental (6-14 anos), no ensino médio (15 – 17 anos) e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Nas últimas décadas foram aprovadas as novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em nível superior e para formação continuada no Brasil, segundo estas diretrizes os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Art. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os artigos 62 e 63, a formação de professores fixados ao nível superior, curso de graduação, a ser desenvolvido em universidades e institutos de ensino superior. Ambas como os outros podem oferecer o curso normal superior para a formação de professores para a educação infantil e da primeira série do ensino fundamental. Também cursos para profissionais da educação básica, os programas de formação de professores para aqueles que possuem diplomas de ensino superior e que querem fazer o ensino e programas de educação continuada para a educação profissional de vários níveis. Uma leitura literal dos artigos supracitados, encontra-se a seguinte postulação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796,

de 2013) Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, LDB 9394/96)

Dessa forma se resume que a educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação que define os princípios de organização e os programas educacionais. Os governos locais são responsáveis pelos Programas estudantis e seguem orientações usando o financiamento oferecido pelo Governo Federal. As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – Art. nº1)

#### **2.4 Desafios Estruturais quanto a Formação de Professores Indígenas**

A formação de professores no Brasil já tem sido tratada com certo apreço, pelo menos na letra da legislação educacional, contudo, ainda carece de vencer alguns obstáculos tais como a definição de políticas públicas que versam sobre a valorização do profissional do magistério, que há muito sofre negligência. Formação docente deve ser um tema de elevada prioridade em todas as esferas da sociedade, isto inclui os programas de formação de professores indígenas. D'Angelis (2003) explica que:

A formação de professores[as] indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores[as] e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores[as] indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. (D'ANGELIS, 2003, p. 35).

Esta pesquisa deseja investigar as principais semelhanças e diferenças entre a formação ampla de professores e a formação específica de docentes indígenas. Na assertiva acima, D'Angelis alega que a formação dos professores indígenas não deve ser vista como diferente da formação dos demais professores. Entretanto, o pesquisador denuncia alguns elementos, fazendo ressalvas que apontam para a necessidade de uma percepção diferenciada da formação do professor indígena em detrimento da formação de professores no sentido amplo.

Segundo D'Angelis, o fato de os professores indígenas atuarem como educadores num contexto de completo envolvimento com “conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades” obriga os programas de formação de professores indígenas a buscarem oferecer “alguma coisa além na sua formação”. Imagina-se que o pesquisador esteja fazendo referência ao desenvolvimento de uma grade curricular associada a prática docente, especialmente, pensada para as demandas das culturas indígenas.

A legislação brasileira foi cedendo, progressivamente, às reivindicações das comunidades indígenas e instituições indigenistas o que trata a garantia de direitos educacionais aos povos indígenas. Martini (2021) explica que:

Na década de 1990, entrou em vigor um conjunto de medidas legais, como desdobramento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O propósito foi garantir aos povos indígenas o direito a uma educação escolar que respeitasse sua diversidade linguística e cultural. Em 1996, por meio do artigo 78 da LDB, ficou estabelecido que cabia à União a responsabilidade por apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Determinou-se também a criação de programas de formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar nas comunidades indígenas. (MARTINI, 2021, p. 77).

É possível deduzir destes dispositivos legais que a nação, doravante, tomará rumos melhores concernentes aos povos indígenas. A legislação apreciada responsabiliza o Estado ao desenvolvimento de ações positivas quanto a educação indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira aprovada em 1996 impõe uma série de determinações aos gestores políticos em prol da formação dos educadores indígenas.

Quando faz uma avaliação dos dispositivos legais descritos acima, (com ênfase na LDB (Lei 9394/96), Grupioni (2003) explica que:

Essa foi a primeira menção na legislação educacional brasileira a respeito da necessidade de investir na formação de pessoal qualificado para atuar na educação escolar indígena, embora não se tenha limitado ou priorizado os/as indígenas como público-alvo desses programas. No entanto, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), ficou estabelecida essa prioridade e se reconheceu que as formações

inicial e continuada dos/as docentes indígenas deveriam ocorrer em serviço e concomitantemente à sua escolarização. (GRUPIONI, 2003, p. 54).

O destaque dado pela pesquisa de Grupioni ecoa a premissa de que, finalmente, as demandas educacionais dos povos indígenas estão no palco das discussões políticas, e, com estas leis sancionadas, o que se espera é que seguirão imediatas ações na busca de solucionar os antigos problemas. Entretanto, o que não surpreende ninguém, é que vão emergir complexos desafios que resultam em novas morosidades para efetivar uma reparação completa em todo o território brasileiro na formação de educadores indígenas.

## **2.5 Formar Professores Indígenas enquanto os mesmos já exercem o Ofício Docente**

Um clássico desafio que exemplifica a dificuldade de ingresso de docentes indígenas nos programas de formação, é o fato deles já estarem atuando em sala de aula em suas comunidades, ainda que sem a devida formação técnica. As comunidades indígenas, se almejassem escolarizar seus filhos, ao longo de muitos anos precisaram contar com seus professores leigos.

Leme (2010) esclarece que a formação do professor indígena se dá, invariavelmente, em serviço, pois eles, na maioria das vezes, já atuam como professores em escolas de suas comunidades, pela falta de professores formados para desempenhar a função. Apesar da falta da formação técnica, os indígenas que se dedicavam ao ensino de suas comunidades garantiam a preservação da língua e das tradições de seu povo.

Entretanto, formar professores que já estão em serviço não é tarefa fácil. Primeiro, por conta do tempo disponível. Segundo, devido as rupturas e permanências das práticas pedagógicas, isto é, o que deve ser alterado e o que deve ser mantido na prática docente de cada professor leigo? Decidir uma estratégia e um currículo que seja idôneo aos anseios dos povos indígenas e que se enquadre na realidade de muitas comunidades, que já estavam educando seus filhos por meio da habilidade de alguns nativos destemidos, de fato, foi um grande desafio.

Há pesquisas que indicam serem muito positivas as formações de professores indígenas que já estejam atuando na função. Leme explica que:

A formação em serviço costuma levar em conta a experiência desses professores junto aos alunos indígenas, e a partir daí estabelece um diálogo promotor dos trabalhos e metodologias que embasam essa formação. Quanto aos docentes formadores que ministram aulas nesses cursos, eles geralmente têm um histórico de atuação junto às

comunidades indígenas e são advindos de organizações não governamentais (antropólogos, linguistas, educadores, etc.), professores universitários que trabalham com a educação indígena e, a partir de 1991 - após o Ministério da Educação (MEC) substituir a FUNAI na responsabilidade sobre a educação escolar indígena - pessoas ligadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação também passaram a atuar como formadores. (LEME, 2010, p. 53).

Realmente a teoria pedagógica combinada com a prática educativa é um instrumento poderoso no processo de formação docente. Então, seguindo o raciocínio da pesquisa de Leme (2010), quando um professor indígena leigo inicia sua formação técnica para melhorar sua prática pedagógica, pode permanecer atuando na função docente enquanto estuda. Sua formação técnica será enriquecida com a experiência acumulada junto aos alunos indígenas.

Leme (2010) explicita, também, em sua pesquisa que os docentes formadores, responsáveis pela capacitação técnica dos professores indígenas, geralmente, são oriundos de Programas sociais ou acadêmicos voltados para os indígenas. São, em regra, antropólogos, educadores, linguistas, sociólogos e historiadores com experiência na temática indígena, e, isto facilita bastante o trabalho de formação.

As pesquisas apontam as Universidades Federais como as percussoras destes programas de formação de professores indígenas. Entretanto, as etapas que seguiram mostram o envolvimento das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sendo parceiras do Ministério da Educação e das Universidades Federais no esforço de alcançar o maior número de comunidades indígenas com o oferecimento de curso de formação docente para indígenas. Neste sentido, Orellana (2011) explica que:

Com esses desdobramentos, de forma gradual, os estados da Federação, por intermédio de suas secretarias de educação, passaram a ofertar cursos de magistério indígena mediante convênios firmados com organizações da sociedade civil. Paralelamente, deram início à elaboração de propostas oficiais de formação de docentes indígenas e à composição de seu próprio quadro de pessoal técnico, tendo como paradigma as experiências pioneiras de formação de docentes indígenas (ORELLANA, 2011, p. 122).

O pesquisador ressalta a importância da formulação de convênios, que foram firmados entre entidades públicas educacionais e organizações da sociedade civil, para o avanço dos projetos de formação de educadores indígenas. Tais parcerias tiveram um caráter decisivo na aceleração destes Programas tendo em vista a injeção de recursos financeiros, materiais e humanos que facilitaram, em muito, o andamento dos projetos.



## 2.6 O Desafio referente ao financiamento da Formação de Professores Indígenas

O financiamento dos programas de formação para professores indígenas, quase sempre, tem um viés, majoritariamente, público. E assim sendo, é possível presumir que não é fácil, nem a gestão nem a aplicação de tais recursos. Martini (2021) em sua tese denuncia, também, que:

As iniciativas oficiais de formação de professores/as indígenas em nível médio foram financiadas com recursos orçamentários do Ministério da Educação, transferidos para as secretarias estaduais de educação e organizações da sociedade civil via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, houve ineficiência no acompanhamento e na sistematização das formas de utilização de tais recursos nos cursos financiados. As secretarias estaduais de educação, responsáveis pela execução dos projetos, em muitos casos, tiveram dificuldade para gerir e aplicar as verbas, ocasionando uma série de contratempos. (MARTINI, 2021, p. 78).

Em nosso país, quando uma investigação revela descasos com a aplicação e gestão de verbas públicas em algum projeto, já não causa espanto. Parecem crônicos os problemas ligados a burocracias e morosidade. Martini (2021) fala de “ineficiências no acompanhamento” dos recursos e nos “contratemplos” que os programas de formação de professores indígenas sofreram para chegarem ao ponto que estão atualmente. Sintetiza-se dessas afirmações que a garantia desse direito social não tem tido um caminho fácil.

Luís Donisete Benzi Grupioni (2003) contribui com este raciocínio ao destacar a intrincada e complexa missão que é a de formar professores indígenas. De acordo com o pesquisador, as instituições de ensino superior que se propõem a desenvolver programas para a formação de educadores indígenas devem conscientizar-se do difícil labor que terão adiante. Grupioni explica que:

Formar docentes indígenas é uma tarefa complexa, pois implica considerar a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos[as] professores[as] índios[as] e por suas comunidades. É necessário elaborar diferentes soluções e modelos de formação docente para atender às especificidades e às realidades dos diversos povos indígenas que habitam o território nacional. (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Em um país de proporções continentais como o Brasil, e com uma diversidade sociocultural tão acentuada, era de se esperar que tivéssemos habilidades suficientes para transpor todos os abismos sociais, culturais, étnicos e raciais que porventura surgissem. Contudo, a questão da formação de professores indígenas é prova irrefutável que estamos longe de aprender a superar nossos dilemas históricos.

## **2.7 Formação de Professores Indígenas pressupõe uma Transformação Social**

Grupioni (2003) enfatiza que a complexidade da tarefa de formar professores indígenas precisa ser suprida com um esforço conjunto. Exige-se nesse mister que agentes governamentais, acadêmicos e sociais se unam para dar conta dos desafios envolvidos à formação de docentes indígenas. Martini (2021) aconselha que ao ser elaborado um programa de formação de professores indígenas deve ser levado em conta todos os fatores já mencionados anteriormente, e, além do mais é preciso formar educadores indígenas com capacidade de atuarem de modo crítico e consciente em suas comunidades. Martini explica que:

Nesse contexto, os programas de formação de docentes indígenas devem proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos práticos e pedagógicos que permitam a esses/as docentes atuar de forma consciente e crítica nos contextos interculturais e sociolinguísticos das comunidades indígenas. Assim, sua formação deve ir além do ensino dos conteúdos programáticos, pois a atuação na escola indígena implica conhecer sua essência e garantir para seu povo possibilidades na construção/reconstrução deste espaço como projeto societário. Os/as docentes indígenas têm a tarefa de contribuir para preparar seus/suas alunos e alunas para o exercício da cidadania, tanto em suas comunidades quanto fora delas. Para tanto, necessitam elaborar estratégias para promover a interação dos conhecimentos próprios de seus povos com os saberes escolarizados, o que constitui em um grande desafio. (MARTINI, 2021, p. 71).

Muito bem fundamentado pela autora a verdade de que o professor indígena exerce um papel altamente relevante para sua própria comunidade, bem como para uma transformação que excede o seu contexto próximo. Os alunos desses professores indígenas deverão ser conduzidos ao pensamento crítico bem como a serem capazes de atuarem na vida de forma ativa no exercício da cidadania plena; para que isso ocorra, os educadores indígenas devem receber a melhor formação possível, e, quando isso acontece, tais professores, se tornam o recurso mais valioso na defesa dos direitos de suas comunidades.

A boa formação que se espera para os docentes indígenas é aquela que lhes garanta o mínimo de dignidade pessoal, social, cultural e intelectual. Muitos pesquisadores têm denunciado a necessidade de reformulação de alguns dos programas de formação de docentes indígenas pela negligência destes na garantia de direitos fundamentais desse público específico. Pesquisas apontam, ainda, que algumas instituições de ensino superior, ao proporem cursos para os indígenas, são motivadas por interesses, meramente, políticos ou econômicos; neste sentido, tais instituições não se prestam ao serviço de

promoção do bem-estar pleno dos indígenas, mas sim, de satisfação de suas próprias ganâncias.

O docente indígena é, indubitavelmente, um agente de mudanças para suas comunidades. Por isso, cada instituição de ensino superior que formulem programas de formação desse povo, está responsabilizada ao oferecimento de cursos que garantam os pressupostos essenciais de qualidade. O docente indígena, na percepção de D'Angelis (2003), quando recebe uma formação superior adequada:

[...] ele[a] pode ser o[a] agente educador numa situação de conflito e mudança, comprometido[a] com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um[a] agente de mudança, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira). (D'ANGELIS, 2003, p. 35).

O pesquisador D'Angelis (2003) é acompanhado, em sua tese, pela pesquisadora Maher (2006), que complementa:

Espera-se que os programas de formação propiciem a esses/as profissionais a oportunidade de refletir criticamente a respeito das possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. (MAHER, 2006, p. 16).

Anteriormente, foi defendido por Martini (2021) que os programas de formação de docentes indígenas devem proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos práticos e pedagógicos que os permitam atuar de forma consciente e crítica nos contextos interculturais e sociolinguísticos das suas comunidades. A pesquisadora defende que “sua formação deve ir além do ensino dos conteúdos programáticos”; o argumento apresentado é que a atuação do professor indígena numa escola indígena implica conhecer sua essência e garantir para seu povo a esperança de construção e reconstrução de suas culturas.

Os professores indígenas, de acordo com Martini (2021) “têm a tarefa de contribuir para preparar seus/suas alunos e alunas para o exercício da cidadania, tanto em suas comunidades quanto fora delas”. Por isso, as instituições de ensino superior, ao construir programas de formação de docentes indígenas precisam elaborar estratégias para promover a interação dos conhecimentos próprios de seus povos com os saberes escolarizados, o que não é tarefa fácil.

## 2.8 O Currículo – O Projeto Pedagógico – Os Recursos Didáticos na Escola Indígena

Outro ponto importante a considerar quando se fala da formação de docentes indígenas, bem como do seu trabalho como educadores nas suas comunidades é o estabelecimento dos Projetos Pedagógicos, da construção dos currículos escolares e a definição dos recursos didáticos que os mesmos lançam mão em labor do magistério indígena. D'Angelis explica que, de modo geral, o:

Currículo das escolas não-indígenas já está pronto e funcionando, cabendo ao/à docente apenas montar o programa do componente curricular que lecionará. No entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas indígenas: cabe aos/às docentes indígenas a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, estabelecendo assim os objetivos educacionais, calendário, matriz curricular, conteúdo programático dos componentes curriculares e o sistema de avaliação, entre outras coisas. Tudo isso geralmente sem ter à disposição materiais e recursos que sirvam de suporte ao trabalho, como livros, bibliotecas e internet. É importante capacitar os/as docentes indígenas para intervir ativamente nessas discussões, evitando as imposições em planejamentos conduzidos por técnicos[as] ou professores[as] não-índios[as]. (D'ANGELIS, 2003, p. 42).

Muito se debate sobre a superação dos obstáculos existentes no que diz respeito a educação escolar dos povos indígenas. As demandas são, de fato, tão diversas e os desafios são múltiplos e profundos. A questão mais elementar desse problema parece estar ligada ao comportamento dos atores detentores do poder de decisão e gestão. Tais atores deveriam ter a *voluntatis et actionis*<sup>6</sup> de promovem uma constante reparação à histórica indiferença concernente ao povo indígena.

O sistema educacional (federal, estadual e municipal) brasileiro gloria-se dos avanços obtidos, em distintas áreas, embora sejam diminutas as assertivas. D'Angelis (2003) admite que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não-indígenas, bem como seus planejamentos didáticos, de certa forma, já estão bem definidos e os objetivos educacionais bem traçados. Entretanto, quando se compara tais avanços com a educação dos povos indígenas, vê-se uma grande lacuna. As escolas indígenas têm necessidade de insumos elementares ao processo de ensino e de aprendizagem. Martini explica que:

Os materiais de apoio para os/as professores/as indígenas ainda estão por fazer. O número de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas é reduzido; por isso, uma das principais questões dos cursos de formação de docentes indígenas é a ênfase na elaboração de materiais didáticos. Os/as docentes indígenas devem ser formados/as também como pesquisadores/as, não só de aspectos relacionados às

---

<sup>6</sup> Termos em latim que significa: Vontade e Ação, isto é, “o desejo de fazer” e o “fazer prático”.

histórias e culturas de seus povos, mas também de conhecimentos das diferentes áreas. Isso porque eles/as, na prática, têm assumido a função de registrar os conhecimentos tradicionais e as línguas de seus povos, além da produção de materiais didáticos específicos. (MARTINI, 2021, p. 72).

A elaboração dos materiais didáticos para as escolas não-indígenas é uma tarefa que requer muito preparo e cuidado. Primeiramente, há de se enfrentar os desafios da língua de cada povo; são dialetos específicos em cada comunidade e as vezes um dialeto é falado por uma comunidade de pouquíssimos habitantes, sendo que bem próximo dali estarão outros povos falantes de língua bem distinta. Na sequência, está o desafio dos variados aspectos culturais que envolvem cada etnia indígena.

Nesse sentido, torna-se mais dificultosa a produção de materiais didáticos para suprir as demandas dos povos indígenas, se comparada com produção dos mesmos insumos para escolas convencionais. As instituições de ensino superior, em seus programas de formação de educadores indígenas precisa levar estas premissas em consideração, tendo em vista que os professores indígenas, na conclusão de sua formação docente serão os atores mais importantes na construção de Projetos pedagógicos, planejamentos, definições de metas e objetivos didáticos, definição dos currículos e conteúdos, além da produção dos mais variados materiais didáticos que atenderão as escolas indígenas de suas respectivas comunidades. Grupioni esclarece que:

É comum que, nos programas de formação de docentes indígenas, sejam incluídos nos currículos cursos de introdução à linguística. Como esses/as profissionais geralmente atuam em comunidades bilíngues, precisam ter domínio de habilidades específicas para desenvolver atividades de tradução no cotidiano escolar e tomar decisões sobre o modo adequado de grafar a língua materna, pois a grafia da maioria das línguas indígenas ainda está em processo de definição. É evidente, portanto, que o leque de responsabilidades de um/a docente indígena é amplo. Além das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, em diversas situações, cabe a ele/a atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os[as] representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Diferentemente dos professores não indígenas, que não tem uma constante preocupação com a grafia ou verbalização da língua materna, os educadores indígenas estarão a todo tempo imersos em uma verdadeira batalha bilíngue, e com o desafio de preservar, a altos custos, a língua materna da sua comunidade. Neste sentido, a responsabilidade do professor indígena é pesada e instigante. A garantia de manutenção

da língua, cultura e demais tradições dos povos indígenas passa pelas mãos do docente indígena; daí a relevância dos programas de formação de professores indígenas.

As instituições de ensino superior que se propõe a construir programas que ofereçam a formação docente aos indígenas devem se alinhar aos auspiciosos desafios que cada acadêmico indígena carrega dentro de si. Eles serão a ponte interlocutória dos processos e conhecimentos recebidos durante o seu curso, em regra, numa Universidade Pública de língua portuguesa e com tradições não indígenas, e, as demandas culturais e educacionais de suas respectivas comunidades. Martini postula que:

No mesmo sentido, por terem acesso aos códigos culturais e linguísticos da sociedade brasileira, os/as docentes indígenas tornam-se fundamentais na interlocução cultural e política de seu povo. Geralmente eles/as participam ativamente nas discussões a respeito dos interesses de suas comunidades, como posse e segurança do território, saúde e educação. Ao longo do tempo, a militância das organizações de docentes indígenas tem sido fundamental para o estabelecimento de políticas públicas mais justas e humanas para os povos indígenas brasileiros. Enfim, considera-se que formar docentes indígenas ainda é um dos principais desafios e prioridades para o fortalecimento de uma educação escolar indígena alicerçada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. (MARTINI, 2021, p. 73).

Com estas premissas em tela é possível deduzir que um cenário ideal seria a formação de professores indígenas por outros professores (mestres e doutores) indígenas; infelizmente, realidade bem distante, ao que tudo indica. Enquanto não se concretiza tal ideário hipotético, cabe aos atuais programas de formação de educadores indígenas o papel de garantidor da excelência em conhecimento e da manutenção das tradições, culturas e língua dos povos indígenas.

Leme admite que:

Historicamente os cursos de formação de professores indígenas no Brasil ocorreram primeiramente através de iniciativas de grupos organizados da sociedade civil. Dentre os pioneiros destacam-se os implementados pela Comissão Pró-Índio/Acre (cursos oferecidos desde 1983), pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI, pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, entre outros. (LEME, 2010, p. 53).

## **2.9 Mais de Quatro Séculos de Educação Indígena feita por Não-Indígena**

Admirável e chocante a constatação de que passaram cerca de quinhentos anos desde a dominação branca sobre os povos indígenas em terras brasileiras, para que, enfim, fosse tomada alguma iniciativa que respeitem às culturas, línguas e demais tradições desses povos. Martini denuncia que:

Por mais de quatro séculos, os/as docentes que atuavam nas escolas das comunidades indígenas eram não indígenas: primeiro eram os padres e missionários/as; depois, outras pessoas não-indígenas. As primeiras experiências com indígenas atuando em sala de aula datam do final da década de 1960, mas eles ocupavam o cargo de monitores/as bilíngues, conforme previsto no quadro de funções do órgão indigenista oficial e tinham como atribuição auxiliar nos processos de escolarização nas línguas portuguesa e materna; e, como faltava formação para que os/as docentes não indígenas pudessem enfrentar a realidade das escolas indígenas, muitos/as deles/as abandonavam os postos de trabalho. Dessa forma, os/as monitores/as bilíngues tomavam para si a função da docência, mesmo sem formação adequada. (MARTINI, 2021, p. 73).

A denúncia de Martini, apesar de grave e confrontadora, ficou suavizada com a informação de que os “não indígenas” atuavam nas escolas das comunidades indígenas; o leitor ou pesquisador desatento poderia inferir que “apesar dos pesares, os indígenas tinham acesso à educação”. Certamente, não foi esta a intenção da pesquisadora Martini, pois, em sua tese defende que a educação escolar para os indígenas é uma conquista muito recente, não atingindo ainda a totalidade das comunidades e das populações indígenas situadas em solo brasileiro.

Percebe-se que, tão logo Martini declara que “por mais de quatro séculos, os/as docentes que atuavam nas escolas das comunidades indígenas eram não indígenas”, a pesquisadora apresenta uma fundamentação que marca a motivação para que, em poucas comunidades indígenas, tivessem iniciativas educacionais; ela explica: “primeiro eram os padres e missionários/as; depois, outras pessoas não-indígenas”. A história nos esclarece que esta escolarização tinha propósito distinto da educação para a cidadania; a alfabetização dos primeiros indígenas dominados pelo homem branco objetivava a conversão deles ao cristianismo.

Martini (2021) destaca que só muito recente acontece a introdução de indígenas em sala de aula das comunidades indígenas; esta primeira iniciativa ainda não colocou o indígena como professor exclusivo, mas sim, como um monitor de tradução para auxiliarem os educadores não indígenas. Conquistas na área educacional indígena vão se desenrolando muito vagorosamente no Brasil. Orellana explica que:

Diante da demanda dos povos indígenas, no final da década de 1970 e início da década de 1980, começaram a ser gestados e implementados os primeiros cursos de formação de docentes indígenas em nível médio por intermédio de entidades da sociedade civil organizada. Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte (2006), destacam algumas entidades pioneiras no desenvolvimento de cursos de formação de docentes indígenas: Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC); Centro Magüta, na região próxima à tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru; Centro do Trabalho Indigenista (CTI), no Sul do país, Mato

## **2.10 Formação de Professores Indígenas entre as Décadas de 1970 e 1980**

Gradual e lentamente vão surgindo no Brasil, em resposta às constantes reivindicações dos povos indígenas, projetos de formação destes no magistério. As décadas de 70 e 80 são fundamentais para estabelecer o marco inicial das conquistas educacionais para os indígenas do país. Cobranças antigas começam a ser atendidas; as comunidades indígenas passam a ter seus professores frequentando os primeiros cursos de formação docente em nível médio, e, para quem esperou tantos anos, estas primeiras turmas de professores indígenas sendo aprimorados, representava uma grande vitória.

Em sintonia às pesquisas de Martini (2021) e Orellana (2011) encontra-se a pesquisa de Matos e Monte (2006) que busca explicitar as conquistas educacionais dos povos indígenas na formação dos seus professores nativos. Matos e Monte descrevem que:

A partir de 1983, a CPI/AC implementou, de acordo com os princípios atualmente em vigor, um curso de formação de docentes indígenas com características de um programa, abrangendo dez etnias da Amazônia Ocidental (Acre e região), com a colaboração de órgãos do Estado, de agências internacionais e de docentes de diversas universidades. Entre os principais resultados dessas ações, destacam: inovações com relação às metodologias de uso e fortalecimento das línguas indígenas na escola; produção de material escrito nas línguas indígenas e em português para registrar e difundir os conhecimentos tradicionais; desenvolvimento de metodologias de acompanhamento e assessoramento aos/às docentes indígenas em serviço nas escolas; produção de projetos político pedagógicos contemplando currículos escolares específicos e diferenciados. Esses procedimentos e seus resultados foram progressivamente incorporados e legitimados como política de Estado e influenciaram o trabalho de outras entidades da sociedade civil no país e na América Latina. (MATOS e MONTE, 2006, p. 83).

Os pesquisadores explicam ainda que:

Paralelamente à experiência realizada pela CPI/AC, ocorreu a formação de professores/as Ticuna nas proximidades da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A princípio, a ação foi coordenada pela organização da sociedade civil Centro Magüta e, mais tarde, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB). O foco principal da iniciativa foi a formação específica e diferenciada de docentes indígenas, tendo como premissa principal o fortalecimento da língua e dos conhecimentos tradicionais do povo Ticuna. O destaque desse projeto é o espaço que as artes, especialmente o desenho e a pintura, tomaram na formação dos[as] professores[as]. (MATOS e MONTE, 2006, p. 83).



A Comissão Pró-Índio no estado do Acre (CPI-AC) exerceu um papel crucial nesta seara da formação de professores indígenas. De acordo com Matos e Monte o objetivo principal das iniciativas acima descritas foi o fortalecimento da língua e tradições dos povos indígenas daquela região, dentro de um programa que oferecia uma formação específica e diferenciada aos educadores indígenas.

No mesmo período surgem projetos com características semelhantes ao relatado acima. O Centro do Trabalho Indígena (CTI), no sul do país, desenvolveu o que Martini (2021) denominou em sua tese de “Projetos Pioneiros para a Educação Escolar Indígena”. Muitas demandas educacionais das comunidades indígenas localizadas no sul do Brasil tiveram respostas a partir da ação do CTI. A mesma instituição atuou nas iniciativas de formação de professores indígenas na região nordeste brasileira. Martini explica que:

A partir da década de 1980, o CTI desenvolveu projetos pioneiros para a educação escolar indígena e para formação de docentes indígenas. O Objetivo era atender à demanda dos/as Guarani no Sul do país, dos/as Terena no Mato Grosso do Sul e dos/as Timbira no Tocantins e no Maranhão. Nas experiências do CTI, são importantes as relações entre a educação escolar e as estratégias de gestão territorial e os projetos de etnodesenvolvimento dos territórios indígenas, que estavam nas pautas de luta dos movimentos indígenas. O CIMI foi pioneiro no desenvolvimento de projetos voltados para a educação escolar indígena e para a formação de docentes indígenas, especialmente entre os/as Tapirapé, no Mato Grosso. As iniciativas da entidade foram fundamentais para o fortalecimento da língua e da identidade étnica desse povo, tendo em vista que, na década de 1950, sua população foi reduzida a pouco mais de cinquenta pessoas e atualmente o número teve um aumento significativo. (MARTINI, 2021, p. 76).

Martini (2021) demonstra em sua pesquisa que na pauta de luta dos movimentos indígenas estão sempre presentes os anseios por uma maior proteção de seus territórios, segurança para sua gente, respeito as tradições culturais e sociais de cada povo, e, uma educação escolar indígena que tenha os mesmos níveis de excelência da educação convencional. É aí que se mostram significativos os programas de formação de professores indígenas. A partir destes educadores nativos as comunidades, desde a infância, recebem instruções sobre seus direitos e garantias fundamentais.

## **2.11 A Formação de Professores Indígenas na Década de 1990**

Viu-se com as iniciativas pioneiras de formação dos professores indígenas que tais programas estavam indo além de seus propósitos originais. Muitas conquistas foram

sendo agregadas ao processo de formação docente. Transformações, não previstas, passaram a fazer parte das comunidades indígenas onde se desenvolveram os primeiros cursos. O conhecimento trouxe consigo o incômodo para quem já andava desacreditado. Algumas reivindicações adormecidas ganharam novas forças. A pesquisa de Matos e Monte (2006) admite que:

Inspirados nessas primeiras experiências bem-sucedidas, surgiram muitos outros programas de formação para o magistério indígena em todo o país, especialmente a partir da década de 1990. Com características semelhantes, eram mantidos pelas organizações indigenistas não governamentais, em colaboração com as universidades, com apoio de agências humanitárias internacionais e, em situações pontuais, dos governos federal e estadual. Além disso, aliavam a formação de docentes indígenas à produção de materiais didáticos bilíngues/multilíngues, ou seja, nas línguas indígenas e em português. (MATOS e MONTE, 2006, p. 84).

Alguns destaques precisam ser feitos a partir da pesquisa supracitada; primeiramente, considerar muito positiva a ideia embrionária de formar os primeiros professores indígenas, pois, a partir destas experiências virtuosas tem-se a inspiração para prosseguir. Na sequência, vale lembrar que, de acordo com Matos e Monte (2006) são as instituições não governamentais, unidas à iniciativa privada e pública quem produzem as primeiras peças da grande engrenagem da formação de professores indígenas. Martini (2021) relembra que:

Esses cursos tinham duração de três ou quatro anos e, geralmente, a formação se dava “em serviço”, concomitantemente à própria escolarização. A maioria dos/as participantes já atuava nas escolas das aldeias e, embora tivessem um amplo domínio dos conhecimentos produzidos por seus povos, tinham pouca experiência de escolarização formal. Os currículos eram extensos porque precisavam dar conta da formação profissional e aprimorar a escolarização formal dos/as cursistas. Para não manter os/as docentes indígenas muito tempo afastados/as das aldeias e, conseqüentemente, das salas de aula, parte da carga horária dos cursos era integralizada em etapas de aulas presenciais condensadas e parte, em etapas não-presenciais, realizadas nas respectivas comunidades e escolas. (MARTINI, 2021, p. 77).

Em sua pesquisa, que versou sobre a formação de professores indígenas e tratando dos primeiros programas de formação docente, Leme (2010) relembra o que, anteriormente, já fora esboçado neste estudo, que o quadro de docentes formadores dos cursos técnicos de formação de professores indígenas, geralmente era composto por profissionais com histórico de atuação junto aos povos indígenas e, estes formadores, em sua maioria, eram ligados às organizações indigenistas da sociedade civil, entre os quais, atuaram antropólogos, filósofos, sociólogos, professores, historiadores e linguistas,

enfim, docentes das diversas áreas do conhecimento humano; Todos eles “com experiência na área da educação escolar indígena” (LEME, 2010, p. 52). A pesquisadora explica também que:

Esses cursos, muitas vezes denominados de “magistério indígena”, são pioneiros na formação de professores indígenas em nível médio e os capacitam para atuarem da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental, quase sempre uma formação “em serviço”, já que muito dos professores se encontram ministrando aula nas escolas de suas aldeias. Os cursos de magistério indígena geralmente contam com etapas presenciais, ao longo do ano, e etapas não presenciais nas quais os professores realizam atividades em suas próprias aldeias e escolas, e costumam ter duração de três a quatro anos. (LEME, 2010, p. 53).

As iniciativas embrionárias de formação de professores indígenas foram marcadas por uma dinâmica muito interessante. As pesquisas indicam que parte do curso tinha o caráter teórico de transmissão dos saberes docentes, etapa esta, que ocorria presencialmente, e, a outra parte tinha um caráter prático “não presencial” onde cada cursista desenvolviam atividades pedagógicas nas escolas de suas próprias comunidades. Pode-se dizer que era uma espécie de “estágio supervisionado”, pois tais experiências compunham a grade curricular dos primeiros programas de formação de professores indígenas.

Não obstante os povos indígenas terem sido alcançados com esta garantia de direito social referente a formação de seus professores, em nível de magistério, eles passaram a pleitear novos direitos. As reivindicações de instituições indígenas e indigenistas continuaram ganhando força em todo o país. Bettiol e Leite (2017) explicam que:

[...] começaram a ganhar destaque as discussões sobre a importância de os povos indígenas assumirem a condução dessa modalidade de educação escolar. Os movimentos indígenas e indigenistas passaram a pleitear junto aos órgãos oficiais uma formação docente para indígenas que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BETTIOL e LEITE, 2017, p. 128).

Segundo as pesquisas que este estudo investigou, as décadas de 80 e 90 são marcadas pelo início da formação técnica para professores indígenas, em nível de magistério (equivalente ao Ensino Médio Técnico), mas também, de uma contínua batalha por avanços na formação docente dos indígenas. O ápice dessa luta em favor de uma melhor qualificação dos educadores indígenas é o início dos anos 2000 quando algumas

Universidades brasileiras fazem um grande movimento em prol de atender esta demanda tão nobre.

## **2.12 As Universidades Federais Assumem a Formação de Professores Indígenas**

Leme (2010) em sua pesquisa traduz de modo eficiente a trajetória das primeiras iniciativas quanto a formação de educadores indígenas em Nível Superior por meio de Programas de Licenciaturas Interculturais. A pesquisadora explica que:

Além desses cursos de magistério indígena, que oferecem uma formação em nível médio, através da atuação das Secretarias Estaduais de Educação em quase todos os estados brasileiros, várias instituições universitárias começaram a oferecer cursos específicos para formação de professores indígenas em nível superior. A pioneira foi a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, cuja primeira turma, composta por 186 indígenas de 36 etnias, colou grau em julho de 2006. Esse curso, chamado de 3º Grau Indígena, iniciou-se em julho de 2001, tem duração de 5 anos e suas áreas de formação são: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais. O segundo curso a ser instituído foi o da Universidade Federal de Roraima – UFRR, junto ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. O Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas habilita o professor indígena a trabalhar na Educação Básica, e tem como áreas de concentração: Ciências Sociais; Comunicação e Artes e Ciências da Natureza. O terceiro curso de formação específica de professores indígenas foi implementado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP com início em maio de 2005 e habilitou os professores indígenas a ministrarem aulas da Educação Infantil até a 4ª série, teve duração de três anos e assim como os outros dois, constituiu-se em etapas presenciais e não presenciais. A seleção para esse curso foi realizada com o auxílio da comunidade, ou seja, para que os estudantes indígenas pudessem concorrer com os demais estudantes de outras etnias e aldeias, foi necessário que as lideranças de sua comunidade fornecessem um “aval” indicando-o. Assim já nessa escolha as lideranças escolhem pessoas de confiança e aptidão da comunidade, geralmente aqueles que podem servir como exemplo, que saibam os costumes, que falem a língua materna, que residam na comunidade, entre outros requisitos próprios. Isso leva a pessoa indicada a ser reconhecida como alguém que saberá lidar com o conhecimento dos não indígenas e possibilitará a decodificação do que vem de fora, do que não é familiar aos costumes da aldeia. Tudo isso contribui para que essa pessoa tenha uma posição diferenciada e importante dentro de sua comunidade. (LEME, 2010, pp. 53,54).

A pesquisadora acrescenta que:

Os três cursos citados são os primeiros cursos específicos de formação superior de professores indígenas. A partir desses, outros cursos foram estruturados e estão em execução em várias universidades espalhadas pelo Brasil. Entre elas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM),

a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Goiás (UFGO), a Universidade Federal de Tocantins (UFTO), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Federal do Acre (UFAC). Outras se encontram em processo de construção de projetos de licenciaturas específicas para professores indígenas, mas ainda não abriram os cursos. (LEME, 2010, pp. 54, 55).

Percebe-se na informação trazida pela pesquisadora, quando afirma que “outras se encontram em processo de construção de projetos de licenciaturas específicas para professores indígenas”, que a mesma faz menção, ainda que forma implícita, ao Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (UNIR), pois enquanto escrevia sua tese de doutorado, simultaneamente, ocorria a implementação do Programa de Formação de Professores Indígenas no estado de Rondônia por intermédio da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em seu campus de Ji-Paraná – RO.

O caminho que marca estas conquistas não se apresenta como tendo sido sereno. Na realidade, os pesquisadores denunciam uma trajetória de muitos percalços e oposições. Leme (2010) admite que:

Apesar dessas iniciativas, ainda há muita resistência da sociedade em geral e dentro da própria comunidade acadêmica, encarando com preconceito o fato de os indígenas terem acesso ao Ensino Superior. O MEC, por exemplo, só passou a lidar efetivamente com o fato dos indígenas estarem no Ensino Superior a partir de 2003 e ainda por causa das pressões exercidas pelos cursos pioneiros. Foi criado, então, pelo MEC, o Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas - PROLIND, que desenvolveu ações, oferecendo recursos financeiros para apoiar três modalidades de projeto: para a implantação e manutenção de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas em nível superior; para a elaboração de projetos de novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas em nível superior e para a permanência de alunos indígenas na educação superior. O PROLIND ofereceu recursos às universidades públicas, federais e estaduais, que tivessem demanda para o oferecimento de formação superior indígena, com o objetivo de expandir essa formação. Isso ocorreu principalmente através do oferecimento de três editais – em 2005, 2008 e 2009 -, para financiamento nas modalidades expostas acima. (LEME, 2010, p. 55).

A pesquisadora constatou ainda que, a partir de 2001, data da implantação do primeiro curso específico na UNEMAT, houve um aumento na preocupação com a formação desses professores indígenas. Atualmente, existem cursos específicos oferecidos em alguns estados, reserva de vagas (cotas) nos vestibulares, bem como

convênios entre universidades e FUNAI/MEC, que oferecem vagas e bolsas de estudo a acadêmicos indígenas em várias instituições, públicas e privadas.

Leme (2010) acredita, ainda, que o “cenário da entrada dos indígenas no nível superior, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores, ocorreu através do diálogo entre instituições públicas e das próprias comunidades indígenas”, pleiteando o direito de que nas suas escolas da aldeia tivessem “professores indígenas, conforme garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) em seus artigos 78 e 79, em que estabelece a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (p. 55). A pesquisa de Leme (2010) desvendou, também, que:

Em 2002 o MEC apresentou à sociedade os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.), um trabalho que teve início em 2000, com a ajuda de profissionais que estavam envolvidos em cursos de formação já existentes, profissionais que atuavam na educação escolar indígena e representantes dos próprios indígenas, principalmente daqueles que participavam dos cursos de formação, e outros professores indígenas que trabalhavam nas escolas das aldeias. Foi um trabalho de dois anos que também passou por pareceres e análise dos técnicos de Secretarias Estaduais de Educação bem como de especialistas no assunto em todo o Brasil. O intuito do material é contribuir para implementação de programas de licenciatura pelo país, que atendam à demanda por formação de professores para atuarem em suas próprias escolas na aldeia, seja como professores seja como gestores. Nele encontramos descritos aspectos legais, institucionais e administrativos para a implantação de cursos; uma caracterização geral de quem é e qual o perfil dos professores indígenas que estão em atuação, mesmo que sem formação completa em Nível Superior; características gerais de um currículo para formação de professores indígenas; a avaliação em programas de formação; questões referentes ao material didático e à necessidade de implementação de materiais específicos através do desenvolvimento de pesquisas; questões referentes a aspectos de administração de parcerias, apoios institucionais diversificados para suporte do curso, recursos financeiros e articulação entre os Conselhos Estaduais de Educação. (LEME, 2010, p. 56).

Os referenciais para a formação de professores indígenas é um material que subsidia e fornece caminhos para as instituições que pretendem, juntamente com as comunidades indígenas, oferecer oportunidades de formação em Nível Superior a estudantes indígenas que, muitas vezes, já são professores nas aldeias, mas que sentem necessidade de formação superior específica. Leme (2010) acredita que “a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngue, intercultural – só

será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar” (p. 56). Fica denunciado, ainda, pela pesquisa de Leme (2010) que:

As ações de investimento na oferta de cursos de formação de professores indígenas e na própria oferta de reserva de vagas nas universidades, se intensificam pela própria reivindicação por parte dos indígenas para continuarem sua formação e capacitação e inclusive para possibilitar sua habilitação na atuação em escolas de Ensino Médio, ainda em quantidade insatisfatória e até mesmo irrisória dentro das aldeias espalhadas pelo Brasil. A concentração de estudantes indígenas está no Ensino Fundamental, como consequência a maioria dos professores indígenas atua nesse nível de ensino. Ainda é insuficiente o número de estudantes indígenas no Ensino Médio, faltam professores capacitados para atuar nesse nível, bem como faltam estabelecimentos de ensino dentro das aldeias indígenas. A demanda por escolas de nível médio e de professores formados para atuarem nesse nível são fatores presentes na reivindicação de grande parte das comunidades indígenas e de suas lideranças. (LEME, 2010, pp. 56,57).

Esta investigação nos permite compreender que os cursos de formação de professores indígenas que iniciaram a formação em nível médio, com os chamados cursos de magistério indígena, acabaram por ser a semente dos atuais cursos de formação superior específicos, oferecidos hoje em universidades em várias regiões do Brasil. Junto dessa formação, que culminou no aumento de interesse das esferas públicas em formular e implementar ações de inclusão e de promoção de igualdade social, as chamadas ações afirmativas, de acordo com Leme (2010) “começou-se um processo mais amplo de discussão e implantação gradual de reservas de vagas em Instituições de Ensino Superior, principalmente em universidades públicas, no sentido de proporcionar o acesso de estudantes advindos de parcelas da população discriminadas ou em situação de desvantagem por conta de aspectos de origem histórica, social ou cultural” (LEME, 2010, p. 57).

Há uma consideração a ser feita, no sentido positivo, no que se refere ao avanço dos projetos que visavam formar os professores indígenas nas mais distintas regiões do país. Constatase que poucos anos após a pesquisa de Leme (2010) ser publicada, no ano de 2017, a pesquisadora Rita Gomes do Nascimento, em sua investigação, se deu conta que:

Vinte e cinco licenciaturas interculturais indígenas estão sendo ofertadas em dezesseis estados da Federação. Tais cursos, que habilitam docentes indígenas para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio, são formatados por áreas de conhecimento, como Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Linguagens, Artes e Literatura. No final do curso, por meio de

certificado, o/a cursista é habilitado/a em uma delas. As formações ocorrem em serviço e, por isso, os cursos funcionam em tempos e espaços diferentes (etapas de aulas na universidade e nas comunidades), sendo o calendário letivo organizado em função das atividades das escolas indígenas. Para a autora, a maioria das licenciaturas interculturais atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais. (NASCIMENTO, 2017, p. 68).

Muito impressionante descobrir que em dezesseis anos houve a instalação de mais de um programa de formação de professores indígenas na média anual. De certo ponto de vista pareceria pouco, comparado às centenas de anos de descaso com esse direito social; todavia, quando se observa da ótica de quem esperava por esta conquista, pode-se dizer que o avanço é, realmente, substancial.

Novak (2014), como pesquisador que investiga o tema da inclusão do indígena na Universidade, acredita que as iniciativas até então empreendidas estão alinhadas com a demanda das populações indígenas, bem como respondem os anseios dos professores indígenas, embora, não se pode baixar a guarda em face da conquista inicial. Segundo a pesquisadora:

As licenciaturas atendem, em grande medida, às demandas emergenciais dos povos indígenas quanto à formação de professores/as para a educação básica, conforme a legislação. No entanto, fazem-se necessários mais estudos para analisar seus currículos e a maneira como a interculturalidade está sendo discutida e implementada. [...] não podemos considerar uma licenciatura como intercultural apenas por ter em sua composição disciplinas cujos conteúdos incluam diferentes línguas ou culturas. É importante entender como são estabelecidas as relações entre os conhecimentos, quais as articulações realizadas e a forma como os conhecimentos indígenas são tratados. (NOVAK, 2014, p. 157).

Muito salutar a proposta de Novak (2014) quando admite que a interculturalidade vai além de disciplinas com conteúdo que abordem tal tema. A pesquisadora propõe que novos estudos devem ser, frequentemente, realizados no sentido de buscar uma verdadeira imersão intercultural onde “são estabelecidas as relações entre os conhecimentos” e a própria cultura indígena; uma licenciatura, de fato, intercultural levará em conta as vivências dos cursistas indígenas e farão as necessárias articulações com os conhecimentos novos.



### 2.13 Os Benefícios do “Programa Diversidade na Universidade”

De acordo com Martini (2021, p. 80) quando as primeiras licenciaturas indígenas foram criadas no país, não existia, ainda, uma política de apoio à inclusão de indígenas no ensino superior ou à formação de docentes indígenas em nível superior por parte do governo federal. A pesquisadora afirma que foi no “contexto de intensificação dos debates acerca das políticas e de ações afirmativas, a primeira medida efetiva na esfera do Ministério da Educação” aconteceu a implementação do Programa Diversidade na Universidade, que vigorou de 2002 a 2007, sendo executado MEC e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Ao falar sobre o Programa Diversidade na Universidade, Rosa (2007) explica que tal programa:

Tinha por objetivo pensar políticas de valorização da diversidade étnico-racial, apenas na modalidade do ensino médio, e promoção de estratégias de acesso da população afrodescendente e indígena no ensino superior. Entre as principais iniciativas, destacamos o apoio a cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial na definição de seu público-alvo. A princípio, esse programa foi idealizado para atender à demanda do movimento negro por políticas de promoção de acesso ao ensino superior para essa população. A inclusão da demanda dos/as indígenas foi a posteriori, como resultado da pressão dos movimentos indígenas e indigenistas, porém sem que fossem feitos ajustes significativos para contemplar as necessidades dos/as estudantes indígenas. (ROSA, 2007, p. 18).

A garantia de direitos sociais em nosso país é, sempre, uma questão que envolve muitos desafios. Rosa (2007) denuncia que a luta do movimento negro, por políticas de acesso ao ensino superior, foi a força motriz que impulsionou a garantia do acesso aos indígenas na Universidade. Naquele momento histórico, nenhuma modificação de ajustamento do Programa Diversidade na Universidade, para atender os indígenas, foi empreendida. As reivindicações dos povos indígenas e dos movimentos indigenistas ganhou força a partir das conquistas dos movimentos negros, e, seguiu rumo aos novos debates e diálogos com várias instituições com finalidade de concretizar o direito de acesso do professor indígena nas licenciaturas existentes.

Martini (2021, p. 81) explica que a “principal e mais efetiva mudança do programa em relação aos povos indígenas foi a institucionalização da ideia de licenciatura intercultural para a formação de docentes indígenas”. Segundo a pesquisadora, em 2005, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), por iniciativa da Secretaria de Educação Superior (SESU), em

parceria com a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Tais programas estavam responsáveis por realizar o repasse de recursos do Programa Diversidade na Universidade para instituições conveniadas. Martini (2021, p. 81) destaca que “o PROLIND ainda está em vigor e tem como objetivo apoiar financeiramente os cursos de licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas para o exercício da docência nas escolas das comunidades indígenas”.

Vale sintetizar que, desde sua criação, o Programa Diversidade na Universidade tornou-se um dos principais agentes de inclusão das populações indígenas no ensino superior, sendo fundamental para a manutenção e a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas interculturais para atender à demanda de formação de docentes indígenas. A importância do programa é indiscutível, já que no seu bojo carrega as garantias mínimas de financiamento dos departamentos de Universidades que laborem em prol da interculturalidade.

Em suma, este capítulo apresentou, seguindo a investigação bibliográfica, os principais argumentos teóricos quanto a formação de professores indígenas. Introduziu-se abordando as evidências constitucionais e garantias trazidas pela legislação educacional concernentes a formação docente, e como estas legislações abordaram o tema da formação de docentes indígenas. Na sequência, elencou as sínteses de variadas pesquisas que abordaram o tema da interculturalidade na Universidade, a partir das reivindicações dos povos indígenas e movimentos indigenistas a favor do ingresso de professores indígenas nas Universidades do país.

### **CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL PARA PROFESSORES INDÍGENAS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CAMPUS DE JÍ-PARANÁ – RO.**

Este capítulo tem o objetivo de descrever o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para professores indígenas; trata-se de uma iniciativa da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – por meio do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Campus de Jí-Paraná – RO. Pretende-se destacar as políticas para ingresso dos indígenas na Universidade, bem como, quantificar as demandas de permanência, evasão e conclusão da licenciatura intercultural. É pretensão do estudo, também, evidenciar as principais contribuições acadêmicas e bibliográficas que tal programa já proporcionou, inclusive, identificar as produções (Livros, Monografias, TCCs, Artigos e demais publicações) feitas pelos alunos indígenas, como resultado positivo da referida iniciativa.

O estudo precisa continuar focado em responder o problema principal da pesquisa, que é: buscar saber se “o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para docentes indígenas em execução na Universidade Federal de Rondônia no campus de Jí-Paraná-RO é um programa significativo”? Para tanto, deseja-se, no presente capítulo, enquanto se descreve o programa, permitir ao leitor uma visão ampla o suficiente para entendimento do que é relevante conhecer sobre o curso, bem como, dar a possibilidade de que, mesmo distante, o leitor consiga vislumbrar o fato da Universidade Federal de Rondônia estar empenhada em garantir o direito de os professores indígenas receberem uma formação superior adequada.

#### **3.1 O Embrião da Formação de Professores Indígenas em Rondônia**

Ao falar em formação de professores indígenas no estado de Rondônia, faz-se preciso mencionar as ações embrionárias que progrediram até a Licenciatura Intercultural. A pesquisadora Martini (2021) explica que:

Em Rondônia, a exemplo do que ocorreu em outros estados brasileiros, os primeiros cursos de formação de docentes indígenas foram oferecidos por organizações da sociedade civil. [...] a primeira iniciativa governamental se deu em 1998, com a criação do Projeto Açaí – Curso de Formação de Professores para o Magistério Indígena Nível Médio, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

(SEDUC/RO), com o objetivo de habilitar professores/as indígenas para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. (MARTINI, 2021, p. 25).

Nesse sentido, o Estado de Rondônia que é um dos membros da federação brasileira da região amazônica, com uma importante população indígena enfrentou vários desafios até iniciar uma política de proteção aos direitos dos povos originários. A sociedade civil organizada, incluindo as frentes missionárias, deu sua contribuição para o processo de formação dos professores indígenas. O pesquisador Venere (2018) explica que:

A educação escolar para os povos indígenas, ocorreu em Rondônia, salvo algumas características específicas, o mesmo que aconteceu na Amazônia durante a sua ocupação no primeiro período da República, quando da criação do SPI e, posteriormente, da FUNAI. O que prevaleceu foi o propósito de diminuir a resistência das comunidades indígenas ao processo de colonização em curso, além da delimitação e da ocupação das regiões de fronteira, conforme determinações do Estado nacional na Primeira República e, posteriormente, a política de segurança nacional do regime militar, que visava, entre outras coisas, a “integração pacífica” dos povos indígenas à sociedade brasileira. (VENERE, 2018, p. 66).

Neste mister vale destacar que a luta sempre foi a mesma. A reivindicação que as comunidades indígenas, por meio de suas lideranças, em conjunto com as associações indigenistas sempre fizeram é a busca pela garantia mínima dos direitos dos povos indígenas. Em anexo às reivindicações quanto a proteção dos territórios indígenas, quanto a preservação da cultura, a preservação da língua e dos costumes, apareceu a temática, tão relevante, que é a necessidade de formação dos professores nativos para promoverem a educação de suas comunidades. A pesquisa de Pereira, Isidoro e Paula (2009) confirmam que:

Quanto a formação de docentes indígenas em Rondônia, as primeiras iniciativas foram desenvolvidas por organizações da sociedade civil a partir da década de 1970, quando, após intensificações dos contatos com a sociedade envolvente, percebeu-se a importância de que a escolarização formal dos alunos indígenas deveria ser conduzida pelos próprios indígenas. A experiência mais exitosa foi o Programa de Formação de Docentes Indígenas em Nível Médio (Magistério Indígena), desenvolvido pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA), em 1992. O programa capacitou 30 professores/as indígenas e, posteriormente, prestou assessoria pedagógica a esses/as profissionais para o desenvolvimento de suas atividades nas escolas das aldeias. (PEREIRA; ISIDORO; PAULA, 2009, p. 3).

Graças a iniciativa do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente do estado de Rondônia aconteceu a formação técnica dos primeiros professores indígenas para atuarem

em suas comunidades. São vários os benefícios de um professor indígena ser capacitado formalmente como educador das crianças de seu povoado; entre as vantagens, está o fato da garantia da língua materna, além, da proximidade cultural do educador com os educandos.

Venere (2018), em seu trabalho, faz uma reflexão crítica quanto a atuação das entidades missionárias no processo de formação de professores indígenas, bem como no processo de alfabetização das crianças indígenas no estado de Rondônia. Para o pesquisador:

As primeiras experiências de alfabetização de indígenas em Rondônia foram desenvolvidas por entidades missionárias a partir da década de 1970, geralmente na língua materna, e visavam a conversão religiosa dos/as indígenas por meio, por exemplo, da tradução da Bíblia para as línguas nativas. Infelizmente, esse tipo de ação das entidades missionárias ainda ocorre, tanto em Rondônia quanto em outras regiões do país, num flagrante desrespeito à Constituição Brasileira, que garante aos povos indígenas o direito à educação escolar respeitando seus costumes, línguas e tradições. (VENERE, 2018, p. 67).

Fazendo uma ponderação no postulado pelo pesquisador, cabe salientar que a presença missionária na região amazônica, em especial, entre os povos indígenas além de não ser desrespeitoso à Constituição Federal do Brasil, tem beneficiado o processo de ensino aprendizagem dos indígenas em sua própria língua, já que as missões religiosas têm se dedicado ao laborioso trabalho de formação da gramática e dicionário linguístico em cada grupo étnico espalhado pelo vasto território brasileiro. Tal ação não faz confronto com o regramento normativo do país pelo fato das instituições religiosas gozarem de liberdade de atuação, além de estarem contribuindo primorosamente com a construção da gramática dos diferentes povos e etnias.

Venere (2018) explica, também, que “os debates acerca da necessidade de criar políticas públicas voltadas à educação escolar indígena com respeito às especificidades de cada povo intensificaram-se em Rondônia a partir dos anos finais da década de 1980 e desencadearam a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), em 1992” (VENERE, 2018, p. 68).

A pesquisadora Isidoro (2006) explica que:

O NEIRO, composto por órgãos governamentais, organizações indigenistas da sociedade civil e entidades indígenas, é um fórum de discussão que tem como objetivo promover discussões a respeito de problemas relacionados à educação escolar indígena e, assim, apresentar sugestões de políticas públicas que possam contribuir para sua melhoria. (ISIDORO, 2006, p. 48).

Este Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia é uma iniciativa, extremamente, positiva que a governança política do estado em parceria com a iniciativa privada e organismos indigenistas executaram. Os pesquisadores Neves, Tinhawambá e Abrantes (2018) indicam que a criação do NEIRO:

[...] representou uma novidade no estado de Rondônia na medida em que proporcionou visibilidade para a temática da educação escolar indígena. Discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades. (NEVES, TINHAWANBÁ GAVIÃO E ABRANTES, 2018, p. 92).

São inúmeras as pesquisas que apontam a criação do NEIRO como um avanço no que tange a discussão que vinha sendo feita em torno do tema da educação escolar indígena no estado de Rondônia. Por ser um estado, relativamente novo, Rondônia enfrenta desafios muito peculiares em diversas áreas; trata-se de um estado com uma predominância agropastoril; seu território tem sido procurado por grandes empresas que lidam com agricultura e pecuária; seu povo, em maioria, não é nascido no próprio território pois a população do estado é composta por uma intensa migração de família advindas de vários estados da federação.

Somando-se a isso, está o fato de que na abertura de suas terras constatou-se a presença de centenas de etnias originárias que habitavam os territórios amazônicos e mato-grossense, de onde surgiu o estado de Rondônia. Neste sentido, coube à primeira liderança política instituída dar início ao processo de proteção aos direitos sociais das comunidades indígenas que viviam neste novo estado.

Sendo o estado de Rondônia emancipado em 1981, com apenas 11 (onze) anos de organização política está criando um importante instrumento para segurança dos povos indígenas: criação do NEIRO em 1992. A pesquisadora Martini (2021) explica que:

Os diálogos estabelecidos a partir da criação do NEIRO foram fundamentais para os avanços das políticas públicas educacionais diferenciadas em Rondônia. A medida que o coletivo social passou a problematizar a inexistência de ações oficiais para a formação de docentes indígenas, a demanda foi inserida na pauta pública, contribuindo para a construção de novos modelos formativos ancorados na perspectiva da interculturalidade, como o Projeto Açaí e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural. (MARTINI, 2021, p. 84).

Sabe-se que qualquer iniciativa que possa contribuir com o progresso de um povo leva um relativo tempo. A questão educacional para os povos indígenas em Rondônia seguiu esta métrica habitual. Com a presença de um organismo público (NEIRO) que já

se comunicava com o órgão federal (FUNAI), e, a criação de várias frentes indigenistas, a causa indígena passou a ser discutida nas pautas públicas do estado de Rondônia.

### **3.2 O Projeto Açaí – Formação de Professores em Nível Médio/Técnico: Magistério**

A gênese do Programa de Licenciatura Intercultural supracitado pode, perfeitamente, ser sintetizado na formação de professores indígenas dentro de outro projeto intercultural denominado “Projeto Açaí” que foi desenvolvido no estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Curso de Magistério Indígena realizado entre 1998 e 2004. Este projeto Açaí, foi um programa oficial do governo do estado de Rondônia para formação em Magistério do Professor Indígena, com a tutela da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e, coordenado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), no período de 1998 a 2004. De acordo com Martini.

Em 15 de outubro de 1998, por meio Decreto Estadual nº. 8516 (RONDÔNIA, 1998), o governo de Rondônia instituiu oficialmente um curso de formação de professores/as indígenas, denominado “Projeto Açaí”. Seu objetivo era habilitar em nível médio docentes leigos em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas localizadas em terras indígenas em Rondônia. O projeto previa o desenvolvimento do curso em cinco anos, com uma carga horária de quatro mil seiscentas e vinte horas: duas mil e setecentas horas destinadas ao ensino presencial e mil e novecentas e vinte horas ao não presencial. A carga horária de ensino presencial seria integralizada em duas etapas de aulas intensivas anuais e a não presencial, por meio de atividades desenvolvidas nas aldeias pelos/as cursistas. (MARTINI, 2021, p. 84)

Importantíssimo lembrar que até o momento da instauração do Projeto Açaí (1998), no Estado de Rondônia e no antigo Território Federal de Rondônia, e antes, Território Federal do Guaporé houveram pouquíssimas iniciativas de formação de professores indígenas. O Território Federal do Guaporé foi criado dia 13 de setembro de 1943, através do Decreto Nº 5812, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas.

O Território teve seu nome alterado em 1956 para Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Rondon, que realizou trabalho importante para a região, em interligar linhas telegráficas de Cuiabá/MT a Porto Velho/RO. Em 22 de dezembro de 1981 Rondônia foi elevado à categoria de estado. A criação foi por meio do Projeto de Lei Complementar e aprovado pelo presidente da República, à época João Batista Figueiredo. No entanto, a instalação oficial do estado ocorreu apenas em 4 de janeiro de 1982.

Mesmo antes de existir o Território Federal do Guaporé, quando a geografia territorial assinalava que as terras (atualmente, pertencente ao Estado de Rondônia) pertenciam à outras Unidades da Federação Brasileira, a presença indígena é uma realidade permanente. A necessidade de formação de professores indígenas sempre existiu. Todavia, em simetria com outros direitos sociais que são postergados em nossa pátria, o direito dos professores indígenas de receberem uma adequada formação também ficou esquecido por muito tempo na região amazônica.

Venere (2018) contribui com um estudo a respeito desse plano embrionário para formar, a nível de Magistério, os professores indígenas do estado de Rondônia, por meio do Projeto Açaí. O autor descreve com riqueza de detalhes a formatação do referido projeto. Venere explica que:

O projeto previa o desenvolvimento do curso em cinco anos, com uma carga horária de quatro mil seiscentas e vinte horas: duas mil e setecentas horas destinadas ao ensino presencial e mil e novecentas e vinte horas ao não presencial. A carga horária de ensino presencial seria integralizada em duas etapas de aulas intensivas anuais e a não presencial, por meio de atividades desenvolvidas nas aldeias pelos/as cursistas. O Projeto Açaí foi sofrendo adequações ao longo de todo o processo formativo para atender aos novos marcos legais da época, como é o caso das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas instituídas em 1999. Discutidos com os/as docentes indígenas, os ajustes deram um perfil inovador ao projeto, cujo foco foi a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e a formação de profissionais que pudessem construir, juntamente com suas comunidades, uma escola de acordo com os seus anseios. (VENERE, 2018, p. 48).

Quando se compara a grade curricular do Projeto Açaí com os famosos cursos Técnicos em Magistério espalhados pelo país, vê-se logo algumas distinções que são dignas de nota. Enquanto os cursos Técnicos em Magistério, em regra, têm duração de 3 anos, o Projeto Açaí foi desenvolvido para uma duração de 5 anos; enquanto os cursos Técnicos em Magistério têm uma carga horária média total de 2.400 horas, o Projeto Açaí foi instituído com total de 4.620 horas, sendo parte dessas horas reservadas ao curso na forma presencial e parte reservada para o formato não presencial.

Não se encontra, nos trabalhos investigados, uma explicação definitiva para estas diferenças entre o Projeto Açaí e os demais cursos Técnicos em Magistério existente no Brasil. É, entretanto, possível deduzir que a ampliação da carga horária do Projeto Açaí se justifica na necessidade de oportunizar aos professores indígenas um aprofundamento no conhecimento pedagógico e didático, além do mais, uma parte da grade curricular estava, certamente, reservada aos estágios práticos daqueles docentes. Os pesquisadores



Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes trazem ótima contribuição sobre o Projeto Açaí.

Os autores explicam que:

Apesar de representar uma conquista para os/as indígenas de Rondônia, a proposta inicial do Projeto Açaí apresentava um viés integracionista. Como não levava em conta as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes povos a que se destinava, não atendia aos anseios dos movimentos indígenas e indigenistas da região. Uma possível justificativa seria o fato de os/as responsáveis pela elaboração do projeto não terem participado das discussões promovidas pelo NEIRO<sup>7</sup>. Talvez a razão central nesse caso tenha sido uma consequência da clássica visão colonial estatal para com os Povos Indígenas. (NEVES, TINHAWANBÁ GAVIÃO e ABRANTES, 2018, p. 96).

Mesmo que na percepção dos pesquisadores, citados acima, o Projeto Açaí tenha sido insatisfatório, todavia, ao levar-se em conta outros aspectos, percebe-se que tal projeto representou um avanço positivo nas lutas pelos direitos sociais dos indígenas do estado de Rondônia. Não obstante as reivindicações dos professores indígenas tenha obtido êxito com a propositura do Projeto Açaí, tal projeto nasceu com uma tendência integracionista, isto é, uma tentativa política de consolidar uma integração social do indígena com a sociedade convencional.

Os autores Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes (2018) sugerem ao menos duas razões para apoiarem sua afirmação de que o Projeto Açaí surge com o viés integracionista; a primeira razão, de acordo com os pesquisadores, pode não ter havido um diálogo significativo entre os articuladores do referido projeto com o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) que conhecia bem a dinâmica e a demanda educacional indígena do estado de Rondônia; a segunda razão, na percepção dos autores, pode estar ligado ao velho ranço da visão colonial da qual a política brasileira ainda não se libertou.

Martini (2021) traz relevantes detalhes sobre as três fases do Projeto Açaí no estado de Rondônia. A autora explica que:

Após uma lacuna de cinco anos, o governo do Estado de Rondônia realizou mais duas edições do Projeto Açaí, atendendo, em grande parte, às reivindicações dos povos indígenas. O Projeto Açaí II abrangeu o período de 2009 a 2014 e formou cento e quatorze docentes indígenas; o Projeto Açaí III abrangeu o período de 2015 a 2019 e formou noventa e oito docentes indígenas. Portanto, somando-se as três edições, foram formados cerca de trezentos e trinta e oito docentes indígenas em nível médio e, até o momento, o governo do estado de

---

<sup>7</sup> NEIRO: Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia. Composto por órgãos governamentais, organizações indigenistas da sociedade civil e entidades indígenas, é um fórum de discussão que tem como objetivo promover discussões a respeito de problemas relacionados à educação escolar indígena e, assim, apresentar sugestões de políticas públicas que possam contribuir para sua melhoria. (ISIDORO, 2006, p. 48)

Rondônia ainda não divulgou a previsão de uma nova edição do projeto. (MARTINI, 2021, p. 85).

A pesquisa de Martini indica o apreciável quantitativo de professores indígenas que foram formados pelo Projeto Açaí nas suas três edições. Do nascimento até o ano de 2019, o projeto já atingiu 338 professores que foram habilitados em Magistério (Nível Médio). Martini ratifica o já exposto neste trabalho, que o Projeto Açaí é resultado das perenes reivindicações dos povos indígenas quanto a necessidade de formação dos seus professores.

Neste sentido, vale admitir que o Projeto Açaí é, sem dúvida, o embrião de garantias sociais aos indígenas que virão em consequência ao seu constante apelo. Os professores indígenas tiveram uma oportunidade singular de aperfeiçoamento durante a execução do Projeto Açaí. Os indígenas matriculados no curso de Magistério dentro do Projeto Açaí obtiveram grande proveito para sua própria formação, bem como, serviram melhor suas comunidades no exercício da docência. Os pesquisadores Pereira, Isidoro e Paula (2009) explicam que:

O Projeto Açaí proporcionou aos/às docentes indígenas, o desenvolvimento de atitude de valorização às culturas próprias e um sentimento de pertencimento às etnias, tornando-os menos suscetíveis às manifestações preconceituosas da sociedade envolvente. Apesar dos obstáculos encontrados no decorrer da elaboração, da implantação e da execução, especialmente pela dificuldade de os órgãos oficiais conceberem a educação escolar indígena como um processo intercultural em construção e compreenderem as especificidades da formação de docentes indígenas, o Projeto Açaí representa um marco para a educação escolar indígena em Rondônia. (PEREIRA, ISODORO E PAULA, 2009, p. 7).

Os autores supracitados traduzem o Projeto Açaí como o “marco para a educação escolar indígena em Rondônia”, e, esta pesquisa tem o intuito de clarificar tal postulação. Algumas pesquisas parecem apontar a ideia de que os benefícios emanados do Projeto Açaí não são fáceis de serem quantificados. Algumas prerrogativas são mais explícitas que outras. Pereira, Isidoro e Paula (2009) advogam que o Projeto Açaí alcançou aspectos significativos da história indígena de Rondônia.

### **3.3 A Necessidade da Formação Superior para os Professores Indígenas – A Apresentação do Projeto Pedagógico do Programa**

A partir do Projeto Açaí, o tema da formação dos professores indígenas ficou cada vez mais em voga no estado de Rondônia. Os debates e interlocuções sociais e públicas

desta questão foram sendo ampliados de modo a reverberar em inúmeras instituições sociais, alcançando, inclusive a Universidade Pública presente no estado de Rondônia.

Com as reflexões já institucionalizadas e a contínua reivindicação social, a Universidade passou a buscar caminhos no intuito de contribuir com a solução desta lacuna, promovendo vários fóruns de discussão e reuniões dos seus variados conselhos e departamentos; estes espaços reflexivos tratavam de propor uma contínua formação acadêmica aos professores indígenas da região que provocasse impactos significativos e duradouros na sociedade, de forma geral, bem como nas comunidades indígenas que viessem a ser atendidas pela iniciativa.

Fruto dessas reflexões dentro da Universidade Federal de Rondônia, surge a propositura da formação de docentes indígenas. Entre os anos 2007 e 2008 reuniu-se um grupo de especialistas do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade para produção do Projeto Pedagógico da tão esperada Licenciatura. O Projeto Pedagógico do Programa Intercultural de Formação de Professores Indígenas (PPC/UNIR, 2008) atualizou a situação das comunidades indígenas do estado de Rondônia, e destacou os seguintes aspectos:

O estado de Rondônia abriga 54 sociedades indígenas, o que lhe confere características de um estado pluricultural e multilinguístico. Estas Etnias estão concentradas em 19 Terras Indígenas que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.209,42 há). Esses povos há muito tempo anseiam por programas educacionais específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades na área de subsistência, saúde e educação. Em função de constantes reivindicações dos povos indígenas por meio das entidades indígenas e indigenistas, o Estado de Rondônia assumiu sua responsabilidade no que se refere a formação de professores indígenas denominado Projeto Açaí. Essa formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004 dividida em onze etapas sendo que uma destas se realizou nas comunidades – “Açaí nas Aldeias” – Este projeto habilitou aproximadamente 120 professores em Magistério indígena para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (PPC/UNIR, 2008, p. 06)

As proposições trazidas no Projeto Pedagógico do Programa Intercultural de Formação de Professores Indígenas (2008) admitiram a demanda existente no estado de Rondônia para ampliar a oferta de formação superior aos docentes indígenas, tanto aos que participaram da primeira etapa: Formação em Magistério – Projeto Açaí, quanto aos futuros professores indígenas que desejassem tal habilitação acadêmica.

A formação dos docentes indígenas para atuarem em suas comunidades passou a ser considerada como insuficiente, da forma com vinha sendo executada. Até então, a

formação em nível médio/técnico: Magistério tinha sido necessária e satisfatória para muitas etnias. Contudo, as demandas vão sendo reformuladas e, nesse mister, as comunidades indígenas passam a questionar e exigir uma reformulação das propostas e uma atualização na formação de seus professores.

Muitos desafios que o Projeto Açaí apresentava, até aquele momento, já haviam sido superados; outros ainda não; a caminhada rumo a novos horizontes para a formação dos professores indígenas ainda estava iniciando no estado de Rondônia; contudo, faz-se preciso mencionar que os anos 2007 a 2009 foi um período transicional entre os dois Programas de formação de professores indígenas: a formação do magistério (Projeto Açaí) e a propositura de uma Licenciatura Intercultural.

Neste sentido, quando faz referência a última turma de professores egressos do Projeto Açaí (2004) - turma esta que antecedeu o início do Programa de Licenciatura - o Projeto Pedagógico do Curso traz como informação o fato de que:

A certificação dos professores (Magistério/Projeto Açaí) só aconteceu em julho de 2006, no mesmo momento em que estes reivindicavam, efetivamente, junto a Universidade Federal de Rondônia, a abertura de um curso específico de Licenciatura Intercultural para habilitá-los a atender as demandas das comunidades indígenas no que se refere a continuidade do ensino fundamental e médio. Desta forma, faz-se urgente ampliar o programa de formação de professores indígenas com a criação deste curso, atendendo, assim, direitos já garantidos na legislação em vigor. (PPC/UNIR, 2008, p. 06).

Inúmeras pesquisas dão conta que o Programa de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas nasceu como uma resposta às reivindicações das próprias comunidades indígenas da região. Lideranças e professores recém-formados pelo Projeto Açaí destas aldeias fazem o movimento social bem articulado no intuito de provocar autoridades políticas e acadêmicas para a demanda tão real e próxima, mas que havia sido negligenciada em tempos pretéritos. Os pesquisadores Neves, Tinhawanbá Gavião e Abrantes (2018) explicam que:

Com a formação de docentes indígenas em nível médio em Rondônia, os movimentos indígenas e indigenistas, por meio do NEIRO, passaram a se articular e a reivindicar junto à Unir a criação de um curso específico para a formação de professores e professoras indígenas em nível superior. O projeto pedagógico desse curso foi elaborado no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), no campus da Unir de Ji-Paraná, região central de Rondônia. Durante todo o processo de elaboração, por meio de encontros e seminários, foram estabelecidos diálogos com os órgãos que compunham o NEIRO e os/as docentes e as lideranças indígenas. Assim, sua construção foi coletiva, tendo como base as experiências de formação de docentes indígenas em nível médio (magistério indígena), de modo particular, o Projeto Açaí,

e as primeiras licenciaturas interculturais já em funcionamento em diversas universidades do país. (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 113).

Não é difícil deduzir que, caso houvesse uma acomodação por parte dos povos indígenas e das lideranças indigenistas após a conclusão da formação embrionária no Magistério (Projeto Açaí), o poder público se desse por satisfeito e não se atentasse para as grandes necessidades advindas das populações indígenas no que tange as complexas demandas educacionais, culturais e sociais. Todavia, com as reivindicações acima mencionadas houve mobilização e articulação – de vários setores da sociedade - com vistas ao atendimento do pretendido pelas comunidades indígenas da região.

O Programa de Licenciatura Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná – RO, Curso que teve seu Projeto Pedagógico aprovado em 2008 e consolidação em 2009, e, que tem deixado marcas profundas na história das comunidades indígenas da região nestes quinze anos de história do programa. Pretende-se investigar com a presente pesquisa alguns avanços que as comunidades indígenas do estado de Rondônia tiveram em relação a sua língua e cultura a partir da instalação do Programa de Formação Superior para docentes indígenas.

O Programa de Licenciatura Intercultural, como já mencionado, tem-se desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no seu Campus de Ji-Paraná/RO, que em respeito e atendimento às demandas das inúmeras comunidades indígenas na região do estado de Rondônia, consolidou em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Trata-se de um Projeto que propõe quatro habilitações, que são: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Linguagem Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural. A pesquisadora Martini (2021) explica que:

[...] A formação de docentes indígenas em nível médio abriu a demanda para a formação em nível superior. [...] seguindo esse exemplo, outras universidades também abriram cursos semelhantes. Por exemplo, [...] a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no ano de 2008 no campus de Ji-Paraná (RO). (MARTINI, 2021, p. 26).

Vale lembrar que a formação de professores indígenas foi uma conquista que adveio de múltiplas reflexões sociais, bem como, das reivindicações oriundas das lideranças dos povos indígenas que era ratificada pelas instituições indigenistas já

presentes no estado. As ações que resultaram dessa discussão pública deram origem as primeiras turmas de professores indígenas recebendo uma formação para melhorarem sua atuação docente junto às suas comunidades. Uma ação contribuiu para outra ainda melhor, como foi o caso da iniciativa de formação dos professores indígenas em nível técnico (Magistério), que acabou por contribuir para a demanda da Licenciatura Intercultural.

### **3.4 Desafios quanto a Execução do Programa**

Um projeto da dimensão do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural para os indígenas de Rondônia, certamente esbarraria em incontáveis desafios. Os pesquisadores Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes explicam que:

Embora a proposta do curso tenha recebido apoio integral no DCHS, enfrentou resistência no Conselho de Campus (CONSEC) de Ji-Paraná e nas instâncias superiores da universidade, o que demandou uma ampla mobilização dos/as indígenas, de suas organizações e de seus/suas aliados/as. Dessa forma, com a previsão de financiamento pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no dia 18 de novembro de 2008, o Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) da Unir aprovou o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, via Resolução nº. 198 (UNIR, 2008). A data representa um marco para a educação intercultural, pois foi quando finalmente a UNIR reconheceu a presença dos povos originários na grade de seus cursos. (NEVES; TINHAWAMBÁ GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 114).

Pode-se deduzir das postulações supracitadas que nenhuma luta social é fácil. É provável que alguém que conheça o produto final das reivindicações não consiga precisar quantas oposições surgiram no processo. O Programa de Licenciatura em Educação Básica Interculturais enfrentou resistência externa e interna à sua aprovação. Neves, Tinhawambá Gavião e Abrantes afirmam que o Projeto enfrentou resistências internas devido algumas variáveis, até então desconhecidas.

Após superados os principais obstáculos, a Universidade Federal de Rondônia preparou-se para o lançamento do Programa. Claro que surgiriam tantos outros desafios, alguns previsíveis, como as demandas financeiras, estruturais e recursos humanos, outros, que jamais se poderia prever como por exemplo a Pandemia pelo COVID-19 que interferiu de forma considerável na execução do Programa.

### 3.5 Objetivos Principais do Programa

Vale recapitular que foi a partir das reivindicações sociais, tanto da sociedade civil, quanto das lideranças indígenas e indigenistas, que houve a mobilização da Universidade Federal de Rondônia para ingressar na lide. Esta, por sua vez, encabeçou, naquele momento histórico as frentes de reflexões e debates, bem como, assumiu para si a responsabilidade de desenvolver iniciativas que trouxesse um alento ao clamor advindo das populações indígenas relativos aos seus professores e a melhoria da educação em suas comunidades.

Encontra-se cristalizada, nos estudos de muitos pesquisadores, a ideia de que o Programa de Formação Superior para os Professores Indígenas tem em sua essência alguns propósitos que se encaixam perfeitamente nas metas acadêmicas da Universidade Federal de Rondônia. Martini (2021) contribui de modo significativo quando fala sobre os objetivos primordiais do Programa; A pesquisadora explica que:

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir tem como principal objetivo formar e habilitar docentes indígenas para lecionar no ensino fundamental e médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da região, dando prioridade àqueles/as que já possuem vínculo com o magistério. Seu PPC está organizado segundo o princípio de currículo integrado, contendo temas referenciais articulados em temas contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem aos componentes curriculares). (MARTINI, 2021, p. 87).

A pesquisadora acima descreve os objetivos basilares da implementação do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. De acordo com Martini (2021) a formação e/ou habilitação dos professores indígenas que pudessem contribuir com o ensino fundamental e médio nas comunidades indígenas é o propósito fundamental do curso.

Quando a Universidade concluiu o Projeto Pedagógico da Licenciatura Básica Intercultural, apresentou-o da seguinte forma:

Aos povos indígenas de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.** Este projeto propõe quatro habilitações, quais sejam: 1. Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; 2. Ciências da Sociedade Intercultural; 3. Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; 4. Ciências da Sociedade Intercultural. A implantação deste curso está fundamentada no diálogo construído no decorrer dos últimos anos em encontros de professoras e professores da universidade com os povos Indígenas. Nesse processo contribuíram, de forma relevante, entidades e instituições, governamentais e não governamentais apoiadoras desta causa. Essas discussões foram trazidas para o âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e resultaram na inserção do curso –

*Licenciatura em Educação Básica Intercultural* – ao processo de ampliação e fortalecimento do referido Campus e Departamento. A elaboração deste projeto vem ao encontro, também, da necessidade de a universidade contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características próximas às demandas das populações tradicionais da Amazônia: os povos indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas. (PPC/UNIR, 2008, p. 07)

Percebe-se com a leitura da apresentação do Programa que as comunidades indígenas não foram as únicas a serem beneficiadas pela criação do programa de formação acadêmica dos professores indígenas da região, a própria academia assume que tal iniciativa trouxe resultados positivos dentro dos propósitos da Universidade que por estar inserida na região amazônica deve contribuir com o país nos assuntos pertinentes as demandas regionais.

### **3.6 O Currículo e a Carga Horária do Programa**

Uma importante faceta do Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural oferecido pela UNIR no campus de Jí-Paraná foi sua construção, que levou em conta um currículo integrado. Tal iniciativa levou os elaboradores do programa à pensarem o currículo numa percepção interdisciplinar. A construção do referido programa foi pontilhada com marcas de um curso que transcendesse as tendências tradicionais do ensino. Assim, conforme seu Projeto Pedagógico (2008) é possível reconhecer que:

A proposta de “currículo integrado” contempla uma compreensão global do conhecimento e a promoção de maior interdisciplinaridade em sua construção. Dessa forma, a integração promove a unidade entre os diferentes componentes curriculares e as formas de conhecimento presentes nas instituições escolares. O propósito é que os temas curriculares sejam compartilhados por todos os/as docentes ao longo de cada semestre, promovendo um diálogo intercultural com a abordagem da etnociência, tendo em vista que conteúdos específicos contextualizados são fundamentais para apresentar uma ciência próxima, viva, dinâmica, em transformação. (PPC/UNIR, 2008, p. 95).

A partir das informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural se percebe que tal programa tem a pretensão de alcançar ampla interdisciplinaridade. Onde os diferentes componentes curriculares dialoguem entre si e as disciplinas e seus professores tenham ciência dos temas unificadores que estão vigentes a cada novo semestre letivo.

Entre os aspectos relevantes do Programa está, ainda a proposta de sua Carga Horária dentro da estrutura curricular. Martini (2021) explica que:



A carga horária total da Licenciatura em Educação Básica Intercultural correspondente a quatro mil e duzentas horas. Os seis primeiros semestres compreendem o Ciclo de Formação Básica, com duas mil e quinhentas horas, o qual habilita os/as docentes indígenas para atuar no ensino fundamental; seguem-se mais quatro semestres que formam o Ciclo de Formação Específica, com mil e setecentas horas. A ênfase é escolhida pelo/a estudante, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural. (MARTINI, 2021, p. 88).

A composição da Carga Horária do Programa apresenta uma importante informação: uma significativa parcela das horas do curso é facultada à escolha livre e democrática por parte dos estudantes que serão inscritos de acordo com a ênfase do seu trabalho como docente ou mesmo de acordo com suas dotações e perfis profissionais.

### **3.7 Público-Alvo do Programa**

Alguém poderia supor que um Programa de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas tivesse, obrigatoriamente, que se constituir de educadores indígenas como seu público alvo. Grosso modo é o que se estabeleceu. Os professores indígenas atuantes em suas comunidades e que foram formados pelo Projeto Açaí, em nível médio/técnico de magistério são os primeiros integrantes do Programa de Licenciatura Básica Intercultural. Todavia, a demanda regional implica, na prática, a participação de estudantes não vinculados ao ofício do magistério. Martini (2021) explica que:

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o público-alvo dessa licenciatura é formado por indígenas de Rondônia e da região, os quais devem, preferencialmente, possuir vínculo com o magistério (UNIR, 2008). Como a área geográfica de abrangência é extensa e grande é a diversidade sociolinguística, cultural e histórica da clientela atendida, torna-se complexo formar docentes indígenas. O curso tem duração de cinco anos, dos quais os três primeiros compreendem o ciclo de formação básica e os dois últimos, o ciclo de formação específica, no qual os/as estudantes podem escolher uma entre as quatro diferentes áreas oferecidas: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural (UNIR, 2008). (MARTINI, 2021, p. 26).

A pesquisadora explica que o público-alvo do Programa é composto por indígenas do estado de Rondônia e da região circunvizinha, “preferencialmente” ligados ao magistério. Este ideário constava nos intentos das políticas propulsoras do Programa de Licenciatura Básica Intercultural. Mas a partir da instalação do referido curso, a

Universidade Federal percebeu que a procura pela Formação Superior ultrapassou esse critério; muitos indígenas das proximidades bem como de outros lugares mais distantes se inscreveram no processo seletivo para concorrerem às vagas oferecidas para a formação em nível superior.

A pesquisadora Martini (2021) acrescentou que:

A clientela do curso é formada exclusivamente por indígenas de Rondônia e região – a maioria deles/as aldeados/as – representando a diversidade étnica, linguística e cultural. A dinâmica de funcionamento do curso é diferenciada e as aulas presenciais ocorrem em etapas semestrais (tempo universidade), com regime intensivo de estudos e com duração de nove semanas, o que demanda o deslocamento dos/as estudantes indígenas de suas comunidades para o campus da Unir de Ji-Paraná. Entre as etapas de aulas presenciais, os/as estudantes retornam às aldeias (tempo comunidade), onde desenvolvem atividades com a orientação e o acompanhamento dos/as professores/as do curso. (MARTINI, 2021, p. 88).

No postulado acima percebe-se a ênfase que a pesquisadora traz com a expressão “exclusivamente por indígena”. De fato, a clientela do Programa não ultrapassa este pré-requisito do pertencimento a alguma etnia indígena, de dentro ou de fora do estado de Rondônia. Claro que a procura pela formação superior tem sido, majoritariamente, por povos indígenas das regiões do entorno do município de Ji-Paraná – RO; entretanto, já foram identificados, surpreendentemente, inscritos que vieram de regiões bem longínquas e que tem superado inúmeros desafios para manterem-se no curso até sua conclusão.

O maior desafio para o aluno que vem de regiões mais distantes do município de Ji-Paraná – RO, é sua adaptação à nova realidade de vida; Tal aluno deverá se preocupar com sua moradia (geralmente, alugam casas ou apartamentos nas imediações da Universidade); Estes alunos terão, como barreira a superar, a distância que estão de suas aldeias, já que uma parte do curso depende do retorno do estudante para sua comunidade com finalidade de desenvolver um trabalho de campo, sob orientação dos professores do curso, o equivalente à um estágio supervisionado.

O funcionamento do Programa leva em consideração a maior parte da sua clientela que são os professores indígenas em atividade; todas as etapas do curso precisam ser desenvolvidas sem causar interrupção no trabalho docente desse formando, com vistas a não prejudicarem o direito dos estudantes de suas comunidades de terem uma boa aprendizagem.

Verifica-se, ainda, que outra barreira a ser superada é a própria convivência social do universitário indígena com os não indígenas, já que o campus da Universidade Federal

em Jí-Paraná – RO oferece outros nove cursos de graduação, algumas especializações e um programa de mestrado. Diariamente, o campus está movimentado com a presença de acadêmicos de todas as idades, gêneros, posições sociais, raças, etnias, valores, culturas e crenças. O campus da Universidade Federal está pareado com o campus do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, o que aumenta significativamente a circulação de pessoas, tanto dentro das instituições, quanto nas ruas próximas.

Martini (2021) explica que:

De acordo com informações do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER/UNIR), três turmas já concluíram o curso, quatro estão em andamento e, anualmente, ocorre o processo de entrada de uma nova turma (UNIR, 2020). Em 2017, ocorreu a implantação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Escolar Indígena, oferecido exclusivamente para professores/as indígenas, e já existem articulações para a criação de um Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar Indígena destinado a esse público. Passada mais de uma década da criação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Unir, não houve a concretização da reformulação do seu PPC. Novas demandas foram detectadas por meio da realização periódica de seminários de avaliação, tais como: redução do tempo do curso de cinco para quatro anos e mudança na estrutura curricular para que os/as estudantes já ingressassem na área específica de formação (UNIR, 2020). No momento, o processo de reformulação do documento está paralisado por conta da pandemia, mas consideramos relevante incluir as discussões relacionadas aos temas de urgência social, como os de gênero e de diversidade sexual, em atenção às demandas das mulheres e dos/as indígenas LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis/transgêneros, queer, intersexo, assexual e mais). Ativistas como Potyra Tê Tupinambá (TUPINANBÁ, 2019), Sônia Guajajara (GUAJAJARA, 2020), Erisvan Bone Guajajara (BONE GUAJAJARA, 2018) e Rogério Macena (MACENA, 2019) argumentam que suas pautas não são englobadas pelo movimento indígena, o que nos leva à necessidade da realização de pesquisas na área que resultem em uma contribuição efetiva para um processo de formação de docentes indígenas que contemple o respeito à diversidade e aos direitos humanos. (MARTINI, 2021, pp. 26, 27).

A pesquisadora traz reflexão quanto ao fato de que depois de mais de uma década da criação do Programa, não ter havido ainda uma concreta reformulação do seu PPC. Martini (2021, p. 26) admite que “novas demandas foram detectadas por meio da realização periódica de seminários de avaliação, tais como: redução do tempo do curso de cinco para quatro anos e mudança na estrutura curricular para que os/as estudantes já ingressassem na área específica de formação”, entretanto, por inúmeras razões a tão necessária reformulação não se concretizou.

### 3.8 Políticas de Entrada do Indígena no Programa

A Universidade Federal de Rondônia segue os padrões nacionais para ingresso de acadêmicos nos seus cursos ordinários. Contudo, o regramento para ingresso no Programa de Licenciatura Básica Intercultural precisou de alguns ajustes, em especial, a eliminação da exigência da passagem pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por tratar de uma clientela muito singular.

O indígena da região, em especial aquele que já atua como professor em sua comunidade, quando decide ingressar na licenciatura oferecida pela Universidade Federal espera a abertura do processo seletivo (não eliminatório) para alcançar uma das vagas oferecidas naquele período, já que o processo é apenas classificatório, com vistas a formação da lista de entrada de cada período, de acordo com a disponibilidade de professores e da estrutura física suficiente.

Martini (2021) explica que:

Em 2009, ocorreu o primeiro processo seletivo específico (vestibular) com a oferta de cinquenta vagas para o ingresso da primeira turma do curso; a aula inaugural ocorreu no dia 23 de novembro desse mesmo ano. Em 2010, o DCHS foi desmembrado, dando origem ao Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), ao qual o curso foi vinculado (UNIR, 2008). Na sequência, foram realizados novos processos seletivos, a saber: em 2010 (cinquenta vagas), 2011 (cinquenta vagas), 2015 (sessenta vagas), 2017 (sessenta vagas), 2018 (sessenta vagas), 2019 (cinquenta vagas) e 2020 (cinquenta vagas – processo seletivo suspenso por conta da pandemia). (MARTINI, 2021, p. 88).

As pesquisas mostram que o Programa de Licenciatura Básica Intercultural oferecido na Universidade Federal de Rondônia atende as expectativas da sociedade e da própria clientela interessada no curso. Apesar das demandas internas da Universidade em carecer de melhores estruturas, contratação de mais professores para o Programa e maior investimento público, a academia proporciona aos ingressos uma boa acolhida e a garantia de uma formação de boníssima qualidade.

Certamente, o dia 23 de novembro de 2009 foi um marco histórico para o estado de Rondônia, para a sociedade civil organizada, para as comunidades indígenas, para as instituições indigenistas e para os próprios cursistas ingressantes no Programa de Licenciatura Básica Intercultural. Dia memorável, que ratificou a conquista de um direito há tanto reivindicado.

Martini (2021) explica que:

Em todos os processos seletivos são reservadas quotas para os/as docentes em exercício nas escolas indígenas ou que cursaram o magistério indígena, exceto no processo seletivo de 2015, em que foi adotado critério de ampla concorrência por solicitação dos/as próprios/as indígenas. Entre os processos seletivos de 2011 e 2015, houve um hiato de quatro anos porque a estrutura física e o quadro docente do DEINTER na época não davam conta de atender a novas turmas. Após a conclusão do prédio próprio financiado pelo Reuni em 2014 e a contratação de novos/as docentes por meio de concurso público, foi possível voltar a realizar processos seletivos com regularidade. (MARTINI, 2021, p. 88).

Cada vez mais democrático, o processo seletivo para ingressar na Licenciatura Intercultural do UNIR tem se estabelecido como uma rica oportunidade para as comunidades indígenas da região. Até o ano de 2015 em “todos” os processos seletivos foram reservadas quotas para professores indígenas em atuação e para egressos do Projeto Açaí.

A partir de 2015 houve uma alteração na operacionalização do processo seletivo, a pedido das comunidades indígenas, com vistas a democratizar ainda mais tal processo; os indígenas optaram pela não separação de quotas para os professores em atuação e nem para os egressos do Projeto Açaí; A seleção passou a ser praticada no formato de ampla concorrência, o que fez muito sentido para todos os envolvidos.

Martini (2021) explica que:

Os dados fornecidos pelo DEINTER, com base em relatórios do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), no segundo semestre de 2019, antes do início da pandemia, apontam que a Licenciatura em Educação Básica intercultural já atendeu ao longo de sua existência um total de trezentos e sessenta e seis discentes, dos/as quais sessenta e três já concluíram o curso, duzentos e dez estão ativos/as e noventa e três evadiram. (MARTINI, 2021, p. 88).

A tarefa que coube ao presente estudo, a partir da pesquisa de Martini (2021) com o levantamento dos dados até o 2º semestre de 2019, foi a de atualizar tais informações até o 2º semestre de 2022. Para isso, buscou-se junto à Secretaria do Departamento Intercultural da UNIR (DEINTER) as informações pertinentes. Estes dados, após tratados, resultaram na seguinte tabela informativa (Tabela 1):

**Tabela 1:** Dados quantitativos e percentuais relativos ao corpo discente da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir, por ano de ingresso, vagas oferecidas, matrículas efetivadas, taxa de evasão, número de evadidos, saldo entre matrículas e evasão e quantitativo de formandos até o presente.

Ano Ref. do Ingresso	Vagas Oferecidas	Matrículas Efetivadas	Taxa de Evasão	Evadidos do Programa	Saldo entre Matrículas e Evasão	Formandos Até o presente
2009	50	50	30%	15	35	-
2010	50	50	48%	24	26	-
2011	50	33	58%	19	31	-
2015	60	60	18%	11	49	-
2017	60	60	23%	14	46	-
2018	60	67	12%	8	59	-
2019	50	46	4%	2	44	-
2021	50	50	-	1	49	-
<b>Médias/Totais</b>	<b>430</b>	<b>416</b>	<b>27,57%</b>	<b>94</b>	<b>322</b>	<b>88</b>

\*Não houve ingresso de alunos no curso de Educação Básica Intercultural nos anos de 2012, 2013, 2014, 2016, 2020 e 2022. A partir de 2015 não se reservou mais vagas para oriundos do Projeto Açaí.

**Fonte:** DEINTER (2019), Martini (2021) e Secretaria/Unir (2023).

Com as informações planilhadas em tabela (Tabela 1) ficam mais dinamizados os principais dados que podem auxiliar na reflexão sobre o Programa de Licenciatura Básica Intercultural. A primeira informação muito relevante é o número relevante de vagas oferecidas ao longo dos treze anos (2009 – 2022) de existência do Programa, que é de 430 (quatrocentas e trinta), com efetivação de 416 (quatrocentas e dezesseis) matrículas nos 8 (oito) processos seletivos válidos no mesmo período.

As matrículas de Professores Indígenas efetivas nestes anos de existência do Programa anunciam para a comunidade o resultado positivo das reivindicações que ocorreram ao longo de muitos anos. O direito social garantido aos 416 (quatrocentos e dezesseis) indígenas - professores atuantes ou não - traduz um importante passo no rumo de outras conquistas que se seguiram. As comunidades indígenas da região bem como as instituições indigenistas obtiveram grande êxito, a partir da concretização deste projeto de formação dos professores indígenas da região.

É notório, também, observar as lacunas referentes aos anos onde o processo seletivo para acesso ao Programa precisou ser abortado. O primeiro vácuo ocorreu entre 2012 a 2014, justificado pela ausência de infraestrutura e professores em número suficiente para atender toda a demanda caso os processos seletivos tivessem se efetivado. As lacunas de 2016 e 2022 podem ser explicadas pela escassez de professores para suportarem abertura de turmas consecutivas. O quadro de colaboradores do DEINTER é bem restrito, de forma que, em alguns anos, faz-se preciso esperar a formatura de uma

turma para que haja disponibilidade de professores para atender outros advindos dos novos processos seletivos.

O ano de 2020 teve seu processo seletivo abortado em decorrência das restrições impostas pela pandemia do COVID-19. Grande maioria das instituições de ensino do país precisam abdicar da continuidade das aulas presenciais; outras, precisaram abortar ingressos de novos alunos. Nos períodos de maior risco de contágio do vírus, o cuidado a saúde e com a vida dos brasileiros gritou mais alto do que alguns direitos sacramentados, como é o caso da educação; O mesmo cuidado se estendeu aos povos indígenas, já que muitos indígenas brasileiros foram infectados pelo vírus, e, infelizmente alguns vieram a óbito, como a mídia brasileira noticiou largamente.

Outro dado importante é a quantidade de acadêmicos estáveis no Programa de Licenciatura Básica Intercultural, das (416) quatrocentas e dezesseis matrículas válidas aplicando a subtração das 94 (noventa e quatro) evasões, sobram líquidas uma expressiva quantidade de futuras colações de grau, a saber, 322 (trezentas e vinte e duas) prováveis formaturas. Com dados obtidos pela Secretaria do DEINTER/UNIR, sabe-se que até o ano de 2022 já colaram grau, efetivamente, 88 (oitenta e oito) professores indígenas. Eliete de Souza Oliveira e Genivaldo Frois Scaramuzza explicam que:

No sentido de produzir interculturalidade a Universidade Federal de Rondônia - UNIR, em Ji-paraná, passou a oferecer aos povos indígenas desde 2009 o Curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural. Desde sua implantação, o curso já ofereceu sete turmas de graduação, perfazendo um total aproximado de 420 acadêmicos atendidos/em atendimento pela formação (OLIVEIRA & SCARAMUZZA, 2020, p. 2).

Esta oferta de vagas a um significativo número de professores indígenas da região, bem como a conclusão do programa por parte daqueles que perseveraram até o fim representam um gigantesco salto na qualidade do ensino que é oferecido nas comunidades indígenas da região, além de sintetizar com muita propriedade o fato de que as reivindicações das lideranças indígenas e indigenistas – a cobrança feita às autoridades governamentais – e, as exigências de garantias mínimas dos direitos sociais, enfim, produziram resultados muito positivos.

### **3.9 Desafios à Permanência dos Estudantes no Programa**

Importante mencionar que no Programa de Licenciatura Básica Intercultural, como em qualquer outro curso de qualquer outra instituição, há que empreender esforços no sentido de garantir a permanência dos estudantes inscritos. Os dados compilados na

tabela 1 denunciaram o fenômeno da evasão escolar dos indígenas inscritos na Licenciatura. Até o presente, somam-se 94 (noventa e quatro) indígenas que não conseguiu permanecer na Licenciatura por razões muito distintas; evidente, que se trata de um número muito expressivo; tal evasão não é o ideal para nenhum Programa Intercultural, muitos menos para os próprios cursistas.

Em 2021 com pesquisa realizada sobre o mesmo Programa (que compreendeu o período de 2009 a 2019), Martini explicou que:

A taxa de evasão do curso é alta, especialmente dos/as discentes que ingressaram nos três primeiros processos seletivos. Isso se justifica, em grande parte, pela dificuldade que eles/as encontram em permanecer nove semanas na sede do curso para as etapas de aulas presenciais, tendo que se afastar de suas comunidades, das escolas em que trabalham, de suas respectivas famílias e viver em um contexto hostil à sua cultura. É comum alguns/mas terem que retornar às suas aldeias antes do término das aulas para resolver demandas da escola em que trabalham, da comunidade, por problemas pessoais ou saudades dos/as familiares, o que gera pendências nos componentes curriculares e dificulta a conclusão do curso. (MARTINI, 2021, p. 90).

Fica evidenciado, pelas pesquisas, que a dificuldade dos indígenas de prosseguirem no Programa de Licenciatura Básica Intercultural é, de fato, um enorme desafio. Martini (2021) explicou que uma das barreiras para a permanência dos indígenas até o final do curso, é a “dificuldade que eles/as encontram em permanecer nove semanas na sede do curso para as etapas de aulas presenciais, tendo que se afastar de suas comunidades, das escolas em que trabalham, de suas respectivas famílias e viver em um contexto hostil à sua cultura” (p. 90). De fato, estas são dificuldades reais para um indígena. O desafio ligado ao afastamento do professor indígena de suas famílias, suas salas de aulas, e da sua comunidade é muito significativo; para um professor indígena, o convívio familiar e comunitário tem uma dimensão bem diferente do não indígena; o sentimento de pertencimento dos indígenas é muito singular.

Outra dificuldade enfrentada pelos indígenas, e, que pesa contra a permanência dos mesmos até a conclusão da Licenciatura Intercultural é o desafio financeiro. O tempo que os indígenas passam na cidade de Jí-Paraná – RO., para cursar a parte presencial do Programa é um período de variadas despesas financeiras; o aluguel para sua moradia, a alimentação diária, o transporte para sua locomoção até o campus da Universidade Federal e as despesas com livros e demais materiais, são as despesas que demandam maior investimento por parte dos estudantes. Martini (2021) quando trata em sua pesquisa das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas, explica que:



Além disso, existe a questão financeira. Embora, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os/as estudantes recebam dez parcelas em dinheiro (uma por etapa de aula presencial) para custear suas despesas no período em que permanecem na cidade, como o valor não é reajustado desde a criação do curso, eles/as encontram dificuldade para pagar as despesas com moradia, alimentação, transporte e materiais escolares no período em que permanecem na cidade. Ao final dos cinco anos, aqueles/as que têm pendências não podem mais acessar os recursos do PNAES, o que dificulta ainda mais a conclusão do curso, pois precisam custear por conta própria as despesas para cursar as aulas presenciais e muitos/as desistem. (MARTINI, 2021, p. 91).

Importante notar que os indígenas que se matriculam no Programa de Licenciatura Básica Intercultural recebem do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) uma ajuda de custo anual (em dez parcelas) para auxiliar no subsídio e manutenção dos indígenas no período das aulas presenciais no campus da Universidade Federal; Entretanto, de acordo com Martini (2021) “como o valor não é reajustado desde a criação do curso, eles/as encontram dificuldade para pagar as despesas com moradia, alimentação, transporte e materiais escolares no período em que permanecem na cidade” (p.91).

Fato é que, sejam as dificuldades relativas ao distanciamento dos professores indígenas de suas salas de aula, de suas famílias e de suas comunidades, sejam as dificuldades financeiras, tais desafios têm se tornado barreiras contra a permanência de alguns indígenas no Programa de Licenciatura Básica Intercultural, até sua conclusão.

### **3.10 Desafios à Estabilidade do Programa**

Não são apenas os estudantes indígenas que enfrentam dificuldades para manterem-se no Programa até a conclusão da Licenciatura, a estabilidade do próprio Programa de Licenciatura Básica Intercultural tem sido abalada nos últimos anos. As fontes de financiamentos que substanciam a permanência do Programa são fontes muito voláteis. Os recursos aprovados para a manutenção do Programa são muito precários e não passam por processos de atualização. Martini (2021) faz uma descrição das principais linhas de recursos, explicando que:

Como já mencionamos, a criação do curso foi financiada no âmbito do REUNI e, além dos recursos do PNAES, outras fontes de recursos financeiros também têm contribuído seja para sua consolidação seja para a permanência dos/as estudantes indígenas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino, a aquisição de materiais de consumo e permanentes; entre outras despesas. São elas: Programa Bolsa Permanência (MEC/FNDE); PROLIND; Programa de Iniciação

Científica (PIBIC/UNIR/CNPq); Programa de Extensão Universitária (PROEXT/MEC); Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Residência Pedagógica (CAPES/MEC) e Programa de Monitoria Institucional (PROGRAD/UNIR). (MARTINI, 2021, p. 91).

Ao referir-se aos desafios que o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural enfrenta, Martini (2021, p. 92) advoga que “como o número de salas de aula é insuficiente para atender à demanda do curso durante as etapas de aula presenciais, é necessário acomodar algumas turmas em outros prédios do campus, em espaços cedidos temporariamente por outros departamentos”. Para Martini (2021, p. 92), mesmo com todas as dificuldades, “a conquista do prédio é um avanço, pois, antes disso, as aulas eram ministradas em salas improvisadas em espaços cedidos por outras instituições, como igrejas e escolas da rede pública”. Percebe-se com estas reflexões que o Programa tem tido progressos no decorrer dos anos de sua existência.

A pesquisadora Martini (2021) destaca as fragilidades do Programa de Licenciatura Básica Intercultural com a seguinte reflexão:

Considerando a complexidade envolvida na formação de professores/as indígenas em um contexto com grande diversidade cultural e linguística e do momento político atual, identificam-se algumas fragilidades: a provisoriedade dos programas de assistência estudantil (PNAES, Programa Bolsa Permanência) que ameaça a continuidade do curso porque, sem isso, os/as estudantes não têm condições de frequentar as aulas presenciais; a ausência de uma casa de apoio a estudantes indígenas que viabilize sua permanência na sede do curso no período das etapas presenciais, de forma a diminuir as taxas de evasão; a ausência de apoio da SEDUC/RO, tanto financeiro como de logística; dificuldades de captação de recursos do PROLIND, tendo em vista que a universidade não tem uma fundação de apoio; limitação do corpo docente para atender à demanda nos períodos entre etapas presenciais e realizar o acompanhamento dos/as discentes nas aldeias. (MARTINI, 2021, p. 92).

O desejável e ideal para o Programa é que os processos seletivos ocorressem semestral ou anualmente, e que as comunidades indígenas tivessem uma adesão maciça à chamada pública para a oferta de formação aos professores indígenas da região; Louvável, também, seria se os indígenas que matriculassem no curso tivessem subsidiadas todas as suas despesas, do início ao fim, sem interrupções; entretanto, estas questões ainda são desafios a serem superados com o propósito de não interromper um excelente ciclo de conquistas para os povos indígenas do entorno da Universidade Federal de Rondônia.

Uma reflexão crítica levantada por Martini (2021), considerada pela autora como uma questão urgente e relevante é que:

Até o momento o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural não passou por reformulação. No entanto, uma proposta está sendo construída há mais de dois anos e ainda sem previsão de conclusão. É um processo demorado porque envolve a consulta às comunidades, como determina a Convenção nº. 169 da OIT. Portanto, essa é uma excelente oportunidade para incluir nas discussões assuntos que o atual currículo não contempla, como as questões de gênero e diversidade sexual, visando preparar os/as professores/as indígenas para lidar com esses temas de urgência social em sala de aula e promover mudanças em alguns elementos culturais que ainda são passíveis de preconceitos e discriminação, tanto dentro quanto fora de seus espaços de vivência. (MARTINI, 2021, pp. 92, 93).

A atualização do Projeto Pedagógico do Curso é aguardada com grande expectativa pela comunidade acadêmica da Universidade Federal de Rondônia. A discussão sobre tal reformulação já está em andamento, ainda que enfrentando a morosidade técnica, isto é, a necessidade de cumprir um rigoroso processo de etapas que acaba por atrasar demasiadamente a execução de tal empreitada.

Existem pautas importantes em debates neste projeto de reestruturação do PPC do Programa de Licenciatura Básica Intercultural. Alguns temas (incluídos do projeto de atualização do Programa) são, extremamente, atuais e significativos para os estudantes e professores. A atualização é muito esperada pelo fato de que alguns direitos sociais elementares dos estudantes ainda não estarem garantidos no primeiro PPC/2008. A comunidade acadêmica acredita que a homologação de um novo Projeto Pedagógico do Curso dará novos rumos para a estabilidade do Programa.

### **3.11 Resultados do Programa**

Esta pesquisa estaria incompleta se omitisse alguns fenômenos ocorridos a partir da instalação da Licenciatura Intercultural, tanto na Universidade Federal, município de Ji-Paraná e estado de Rondônia, quanto nas próprias comunidades indígenas da região amazônica brasileira. A sociedade civil e comunidade acadêmica foram beneficiadas de modo indelével pela produção científica de indígenas e não indígenas que fruiu a partir do nascimento do Programa.

Entre os resultados que o Programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural desenvolvido na UNIR/Ji-Paraná – RO, estão as robustas publicações, que se compõe de obras literárias, teses, dissertações, monografias e artigos científicos

produzidas pelos professores e estudantes do Programa. A partir da implementação do referido programa, a temática indígena com suas variadas vertentes ficou evidenciada por meio dos registros e publicações literárias e acadêmicas.

Destaca-se abaixo algumas destas importantes publicações literárias, pesquisas científicas e acadêmicas, no intuito de informar ao leitor e futuros pesquisadores o quanto já se produziu, publicou e registrou durante os treze anos de existência do Programa de Licenciatura Básica Intercultural.

Um dos trabalhos a ser destacado aqui é a pesquisa (2015): “ O Fortalecimento da Língua e Cultura Djeoromitxi a Partir da Formação dos Professores”, do Professor Indígena André Kodjowoi Djeoromitxi, que como Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Licenciatura Básica Intercultural) apresentou o seguinte:

RESUMO- Este trabalho teve como objetivo de investigar a contribuição da formação dos professores indígena para a instauração de políticas de fortalecimento da língua e cultura Djeoromitxi na comunidade Baia das Onças. Então a questão que eu quis responder foi: A formação dos professores Djeoromitxi da Baia das Onças contribuiu e está contribuindo para uma prática de fortalecimento cultural e da língua na comunidade? Minha motivação foi tentar entender, ou confirmar que o Projeto Açáí e as formações que os professores receberam foram importantes para reafirmar e fortalecer nossa identidade. Para isso realizei leituras dos autores Mindlin (1999), Bosi (1993), RCNEI (1998), Albó (1988), Isidoro (2006), Monte (2000), Pereira (2015). Após as algumas leituras realizei entrevistas com membros da comunidade, professores Djeoromitxi, professores que foram envolvidos na formação de professores. Depois investiguei a situação da língua na comunidade e observei algumas aulas para verificar o trabalho dos professores. Verifiquei que, por meio da formação dos professores, realmente a nossa língua e cultura estão sendo fortalecidas. A escola é um elemento fundamental para isso, nas minhas observações percebi que as crianças e jovens mesmo não falando a língua já entendem muitas coisas, escrevem e leem. Muitos pais estão ensinando, mas muitos ainda não ensinam a língua em casa, a escola acaba fazendo este papel. A partir deste trabalho meu desafio é o de continuar fortalecendo cada vez mais a língua, a cultura, as artes, as ervas medicinais enfim os conhecimentos tradicionais, por meio da escola e na comunidade. Também quero que um dia todos Djeoromitxi da comunidade utilizem a língua no cotidiano das suas casas e os conhecimentos tradicionais que são importantes possam conviver com os conhecimentos importantes que a gente traz da Universidade e de outras relações que temos com a sociedade não-indígena. (DJEOROMITXI, 2015, p. 7).

Outro trabalho a ser destacado aqui é “PAMAKÓBÁE Pesquisa e prática pedagógica sobre Alfabetização Intercultural na perspectiva Ikólóéhj Gavião” (2022) onde ao apresentá-lo seus autores, o Professor Indígena Alberto Junior Ihv Kuhj Gavião e a sua Professora Orientadora Josélia Gomes Neves trazem o seguinte:

Resumo - Em outros tempos o Povo Ikólóéhj Gavião desenvolvia formas de vida próprias organizadas através de um conjunto de regras sociais apoiadas nas vivências culturais. Depois do contato ocorreram muitas mudanças em seu modo de viver, uma delas foi a entrada das escolas em suas aldeias. E é neste contexto que está situado o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado no período de 2019-2021 em Ji-Paraná, Rondônia. A finalidade principal foi ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto Ikólóéhj Gavião tendo por base teórica as pesquisas de Emília Ferreiro (1985), Neves (2009) e Betty Mindlin, Digut e Sebirop (2001). A pesquisa se caracterizou como qualitativa porque buscou entender uma situação social e a coleta de dados foi feita através de entrevistas e escrita de memoriais na perspectiva indígena através da Pesquisa Narrativa (CUNHA, 199). Também fizemos uso da Pesquisa Documental (GIL, 2002), por meio de análise de atividades de cadernos das crianças indígenas, além de vídeos e imagens sobre a alfabetização em casa e em sala de aula. Os resultados mostraram que o contato alterou muito as regras sociais estabelecidas pelo povo Ikólóéhj Gavião, principalmente nas concepções de infância. Desde os anos sessenta o processo de alfabetização tem sido vivenciado nas aldeias, mas, de forma inconstante. Concluimos que as aprendizagens da leitura e da escrita no contexto Gavião atual vem ocorrendo baseada tanto nas formas de trabalhar dos missionários como nas orientações discutidas na formação docente envolvem tanto a língua materna como a língua portuguesa, um saber fundamental considerando os desafios do mundo atual. (KUHJ GAVIÃO & NEVES, 2022, p. 1).

Outra publicação significativa a ser destacada neste estudo é: *Concepções de Acadêmicos/As Indígenas da Universidade Federal de Rondônia Sobre A Interculturalidade* (2020), onde os pesquisadores Eliete de Souza Oliveira e Genivaldo Frois Scaramuzza fazem a apresentação com o seguinte:

Resumo: A interculturalidade tem sido posta como um projeto cultural, político, epistemológico que busca promover a construção de um espaço permeado pela presença das diferenças. Este estudo teve como propósito investigar as concepções de acadêmicos indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade institucional. Entre os objetivos secundários, destacam-se os seguintes: Identificar narrativas indígenas que ensejam suas concepções sobre como a Universidade produz interculturalidade do ponto de vista da formação oferecida e das relações com os regulamentos construídos sobre as diferenças. Descrever algumas formas pela qual os Acadêmicos indígenas se relacionam com o espaço institucional. Quanto a metodologia de investigação, optou-se pela abordagem qualitativa (NEVES, 1996) amparando-se no tipo de entrevista descrita por Silveira (2002). Os resultados mostraram que para os acadêmicos e acadêmicas do curso, a interculturalidade é uma forma de relação entre grupos, sendo limitada pelo contexto institucional e pela relação entre os próprios grupos indígenas. (OLIVEIRA & SCARAMUZZA, 2020, p. 1).

A seguir destaco lançamentos de alguns livros importantes publicados pelo DEINTER/UNIR, com a participação de estudantes/professores indígenas do Programa

de Licenciatura Básica Intercultural. O primeiro livro destacado é: “Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural” Organizado pelos Pesquisadores Kécio Gonçalves Leite, Maria Lúcia Cereda Gomide e Reginaldo de Oliveira Nunes (UNIR-DEINTER, 2018). Seus organizadores afirmaram que o livro foi “dedicado aos professores e às professoras indígenas egressos e aos que estão em formação no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR – Campus de Ji-Paraná” (LEITE, GOMIDE & NUNES, 2018, p. 2)

A obra “Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural” teve a participação dos(as) seguintes indígenas estudantes/professores(as) como autores: Abel Oro Nao’, Abraão Oro Nao’, Ademir Ninija Zoró, Adriano Pawah Suruí, Agnaldo Zawandu Zoró, Alessandra M. Pinho Makurap, Alexandre Suruí, Alina Jaboti, Allyson Ranny Kanoê, Ana Oro Nao’, Anderson Sabanê, André Jaboti, Anemã Cinta Larga, Arão Wao Hara Ororam Xijein, Arildo Sabanê Ariram Cao Orowaje, Arlindo Pusanxiba Zoró, Armando Jabuti, Augusto Cinta Larga, Batiti Karipuna, Benjamin Mopidakeras Suruí, Carlos Aikanã, Carlos Oro Waram Xijein, Carlos Zoró, Carmelita Oro Eo, Célio Nakyt Arara, Claudinei Xirxirahv Gavião, Clederson Mopibgar M. Suruí, Cristiane Ambé Gavião, Daniel Cegue Ap Gavião, Dorival Oro Nao’, Edelaine Maria Karitiana, Edemilson Múv Gavião, Edmilson Oro Nao’, Edna Cao Orowaje, Edson Sabanê, Eliete Aikanã, Elizeu Oro Nao’, Ernane Nakaxion Arara, Fernando Berurandu Zoró, Fernando Maria Duarte, Francisco Oro Mon, Francisco Oro, Waram Gamalonô Suruí, Garixama Suruí, Geovane Tupari, Gisele De Oliveira Montanha, Hugo Cinta Larga, Inácio Karitiana, Iran Kársona Gavião, Isael Gavião, Hugo Cinta Larga, Inácio Karitiana, Iran Kársona Gavião, Isael Gavião, Isaías Tupari, Ivonete Sabanês, Jap Mete, Verônica Oro Mon, Joacyr Oro Nao’, Joaton Suruí, José Maria Oro Nao’, José Oro Mon, José Palahv Gavião, José Porité Arikapú, José Roberto Jaboti, José Xiborá Suruí, Josias Cebirop Gavião, Josué Oro Nao’, Leroí Oro Mon, Luiz Weymilawa Suruí, Luzia Aikanã, Máisa Macurap, Marcelo Da Silva Zoró, Marcelo Karitiana, Marcina Oro Nao’, Marli Peme Arara, Mateus Oro Nao’, Mateus Oro Nao’, Maurício Oro Nao’, Mauro Ma’at Zoró, Mojarará Suruí, Mopidaor Suruí, Naraykopega Suruí, Nelson Karitiana, Nelson Oro Waram, Olívia Cabixi, Raul Pat’awre Tupari, Renato Labiway Suruí, Roberto Soarabáh Gavião, Roberval Oro Nao’, Rosa Xijejã Zoró, Rosilene Canoé, Salomão Oro Win, Samuel Junio Da Silva Zoró, Sandra Arara, Saul Oro Nao’, Sebastião Gavião, Selma Oro Nao’, Tiago Iteor Suruí, Tiago Zoró, Valdeci Oro Nao’, Valdemar Oro

Mon, Vandete Jaboti, Wan E'oro Waram Xijein, Wem Cacami Cao Oro Waje, Zacarias Gavião e Zebedeu Oro At. (LEITE, GOMIDE & NUNES, 2018, pp, 3-4)

A escrita dos indígenas nesta publicação é uma admirável riqueza de conteúdo; nela, os professores indígenas impregnaram sua alma, sua história, sua cultura, sua arte, seus valores e crenças. Esta, e outras, oportunidades só foram possíveis a partir da instalação da Licenciatura Básica Intercultural. Pelos seus nomes fica evidenciada a pluralidade de etnias presentes no curso e na publicação.

O segundo livro a ser destacado aqui é “Teia de conhecimentos interculturais”, organizado pelo pesquisador Kécio Gonçalves Leite, publicado pelo DEINTER/UNIR, 2018. Nesta esplendorosa obra participaram como autores os seguintes professores indígenas: Adriano Pawah Suruí, Alexandre Suruí, Augusto Cinta Larga, Benjamim Mopidakeras Suruí, Cristiane Ambé Gavião, Jose Maria Oro Nao', José Paláv Gavião, José Roberto Jaboti, Luiz Carlos Karitiana, Luzia Aikanã, Maurício Oro Nao', Mopidaor Suruí, Renato Labiway Suruí, Salomão Oro Win, Samuel Júnior da Silva Zoró, Saul Oro Nao', Sebastião Gavião, Vandete Jaboti, Wem Cacami Cao Oro Waje, e, Zebedeu Oro At. O pesquisador Kécio G. Leite ao apresentar o livro explicou:

Este livro compõe-se de uma coletânea de textos bilíngues, produzidos e ilustrados por professores indígenas de Rondônia e do Noroeste de Mato Grosso, no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, oferecido pelo Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Os autores pertencem às etnias Paiter, Cinta Larga, Gavião, Oro Nao', Djeoromitxi, Karitiana, Aikanã, Oro Eo, Oro Win, Cao Oro Waje, Oro At e Zoró. O conjunto de textos que compõe o livro é resultado de um processo que se iniciou no ano de 2013 com um estudo teórico coletivo sobre aspectos que caracterizam um material didático específico para a educação escolar indígena. Nesse sentido, com base em bibliografia específica, os autores realizaram uma discussão sobre interculturalidade, interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, bilinguismo e tradução. Em seguida, fez-se uma pesquisa sobre a legislação e demais instrumentos normativos que versam sobre o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, enfocando-se particularmente o direito à produção e uso de material didático específico. Cumpridas as etapas acima, passou-se ao planejamento da produção de um material didático específico, a partir das fases de elaboração crítica de objetivos e seleção crítica de conteúdos. Concluído o planejamento, seguiu-se a produção do material a partir das etapas de redação, tradução, ilustração e edição. Assim, cada autor buscou produzir textos, em língua materna e em língua portuguesa, sobre temas relevantes para a educação escolar de suas comunidades, enriquecendo o material com ilustrações. A coletânea de textos resultante abrange, como uma teia de conhecimentos interculturais, informações sobre diferentes povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, abordando modos de organização social, alimentação, saberes matemáticos, fauna e flora dos territórios, mitos, problemas

sociais e de saúde contemporâneos, entre outros conteúdos escolhidos criticamente pelos autores como sendo de interesse para o trabalho com seus alunos nas escolas das aldeias. Sendo fruto de uma atividade coletiva, essa coletânea de textos de autores de diferentes etnias contribui para a superação da carência de material didático específico para a educação escolar indígena, enfatizando a diversidade linguística e cultural dos povos que habitam a região. A partir de uma avaliação crítica, o material poderá ser futuramente melhorado, expandido e enriquecido pelos professores, visando a melhor utilização em sala de aula nas escolas das aldeias. (LEITE (Org.), 2018, pp. 9-10).

A terceira publicação, em livro, que se destaca neste estudo é “Licenciaturas interculturais indígenas: a área de linguagens e suas interfaces”, teve como organização o trabalho dos pesquisadores Andrébio Márcio Silva Martins, Cristóvão Teixeira Abrantes, Edineia Aparecida Isidoro, Fábio Pereira Couto e Quesler Fagundes Camargos, uma publicação da UNIR/DEINTER, 2018. Os organizadores apresentaram a publicação explicando que:

Este livro reúne textos resultantes dos debates ocorridos nas duas primeiras edições do Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SEALLIN). Trata-se de um evento criado por pesquisadores e formadores de professores indígenas da área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais. O presente livro “Licenciaturas interculturais indígenas: A área de linguagens e suas interfaces”, Volume 1, reúne 11 textos selecionados do I e II Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SEALLIN). Os trabalhos mostram que a produção científica acerca da formação de professores indígenas pelas licenciaturas interculturais é extremamente relevante. Além disso, são discutidos alguns desafios dessa formação nas licenciaturas interculturais no que diz respeito à área de Linguagens. (CAMARGOS [et.al], 2018, p. 08)

Na publicação, supracitada, estão concatenadas e resumidas as pesquisas dos referidos pesquisadores, que são professores doutores titulares das Universidades Públicas Federais, e, que oferecem Licenciaturas interculturais. Em seus trabalhos estão apresentados, de forma crítica e conscienciosa, uma avaliação da área de Linguagens das licenciaturas interculturais de todas as universidades que mantém programas de formação para professores indígenas. Os autores apresentam uma reflexão crítica, a partir da realidade desses cursos, acerca da formação linguística da área de Linguagens e se desafios; a produção de materiais didáticos e paradidáticos; a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão; e o estágio supervisionado desses cursos. Constitui-se, assim, como uma importante contribuição com as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior, especificamente em licenciaturas interculturais, pondo em evidência a área de Linguagens dessas formações.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa busquei trazer uma reflexão crítica quanto a formação de professores indígenas, em especial, da região amazônica tendo como objetivo principal a descrição do Programa de Licenciatura Básica Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Rondônia em seu campus de Jí-Paraná – RO. Reafirmo que este estudo pretendeu ser uma ferramenta de apoio para a academia, para a comunidade de professores indígenas e para as instituições indigenistas no sentido de rerepresentar o problema que está impregnado na sociedade colonialista brasileira, a saber, o fato de não resolver, de uma vez por todas, as barreiras que dificultam haver as garantias mínimas nos direitos sociais dos povos indígenas. Muito além de uma política reparadora, as comunidades indígenas merecem um tratamento digno da parte da sociedade não indígena.

Sigo os mesmos princípios da pesquisadora Leme (2010) quando fala do direito que o povo indígena tem relativos a educação e do direito que os seus professores indígenas tem de uma formação adequada, explica que:

Atualmente os espaços para formação de professores indígenas vão desde o oferecimento de cursos específicos, seja em nível médio seja em nível superior, até a conquista de acesso assegurada por meio de reserva de vagas. E essa começa a tornar-se cada vez mais uma opção na formação de professores indígenas, principalmente porque todas as Instituições Federais de Ensino Superior têm prazo de quatro anos para oferecer o sistema de cotas em seus vestibulares. A discussão de qual alternativa na formação de professores indígenas se coloca mais adequada, tendo em vista o cenário das escolas indígenas no Brasil, só poderá ser efetiva se analisarmos cada caso, por conta das diferentes realidades por que passam os indígenas espalhados pelas várias regiões do território nacional. E as propostas de formação devem ser realizadas juntamente com as respectivas comunidades indígenas, para que haja um consenso e para que a formação seja realmente efetiva e atenda aos anseios dessas comunidades. (LEME, 2010, p. 57).

Fato é que a formação de professores indígenas passou a ser uma pauta de grande evidência nos últimos anos. Primeiramente, talvez devido a obrigatoriedade de oferecimento de sistemas de quotas para ingresso de indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior; Independente disso, há que se falar em formar os profissionais da docência para atuarem em contextos bilíngues e interculturais, incluindo as comunidades indígenas. A complexidade envolvida neste mister é que nenhuma comunidade indígena é idêntica à outra, e, poucos dialetos são similares em aldeias diferentes; o Brasil abriga

uma quantidade significativa de idiomas, segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) as estimativas do Grupo de Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) comprovam que são mais de 210 idiomas: 180 indígenas, 30 falados por comunidades de imigrantes, duas línguas de sinais usadas por comunidades surdas, fora o próprio português, que possui variações regionais e de classes sociais. (Fonte: <https://www.ipea.gov.br/desafios> – acesso em 02/10/2023).

Além do desafio linguístico, a escolarização de indígenas e a formação de professores indígenas deve levar em conta outros aspectos culturais. Leme (2010) esclarece que os povos indígenas têm suas formas próprias de educação que são tradicionais e que podem variar conforme os costumes específicos de cada povo. A educação no meio indígena é cultural, não se enquadra em padrões formais, é de responsabilidade de toda a aldeia e o aprender é prático, vivenciado pelo aprendiz ao longo de suas atividades diárias. Cada grupo étnico tem suas formas próprias de fazê-lo, dentro dos padrões específicos de sua cultura. Por isso não podemos considerar as escolas nas aldeias de forma etnocêntrica, como única e exclusiva possibilidade de formação, numa visão da sociedade envolvente, visto que os indígenas possuem sistemas próprios de educação. A escola na aldeia se configura desse modo como mais um espaço de educação, que deve estar integrado com os demais espaços - não unicamente no sentido físico - no qual tradicionalmente acontece a educação indígena. Leme (2010) explica que “muitos professores indígenas lutam para que a escola da aldeia possa constituir-se em espaço no qual se trabalhe com aspectos vinculados às necessidades e anseios da realidade vivida pelos indígenas no momento atual”. (LEME, 2010, p. 58).

O ideal é que uma escola indígena tenha a possibilidade de trabalhar suas próprias tradições e incluir, se assim desejar, aspectos da modernidade. A escolarização indígena deve ser composta tanto do que se pode preservar quanto do que se pode inovar, tanto das rupturas quanto das permanências, no sentido de que estas instituições estabeleçam diálogos interculturais. É exatamente neste contexto que o papel do professor indígena se torna indispensável, já que ele é o principal agente interlocutor que promove transformações significativa em sua comunidade.

Cada movimento educacional dentro do contexto indígena, incluindo os saberes internos ou externos de cada comunidade só são possíveis na conjectura de existir ali educadores que sejam da própria estrutura etnográfica. Quando os atores do processo de

ensino aprendizagem indígena advém da mesma comunidade facilita o diálogo e os movimentos comunitários sem qualquer sobreposição entre eles.

Em um país de origem colonialista, e que ainda preserva uma cultura de domínio de uma classe sobre a outra, de uma raça sobre a outra, torna-se mais urgente a discussão de garantia dos direitos dos povos indígenas que por tanto tempo ficaram à margem das políticas sanadoras das celeumas sociais. Leme (2010) explica que:

Convém lembrar, também, que para os indígenas a escola tem um papel de decodificadora dos conhecimentos dos não indígenas. É comum escutarmos depoimentos que afirmam a necessidade de os indígenas aprenderem os conhecimentos externos às suas comunidades para que não sejam enganados, para que possam ter possibilidade de reivindicar seus direitos e saber lidar com as situações inevitáveis de contato. Assim, mais do que querer a escola do não indígena, eles querem conhecer o novo para que tenham recursos e “armas” de resistência àquilo que vem de fora e que não lhes é favorável. Um exemplo disso, especificamente no caso dos saberes matemáticos, é destacado por D’Ambrosio (1997, p.130) quando este coloca: “Sem aprender a aritmética do branco”, o índio será enganado nas transações comerciais com o branco”. (LEME, 2010, p. 58).

A pesquisadora esclarece, também, que educação escolar indígena muitas vezes se configura entre os próprios indígenas como uma ótima ferramenta de emancipação. É nesse sentido, que se nota os professores indígenas iniciar a formulação e implementação de propostas para uma escola própria – da comunidade – para a comunidade - a partir de seus ideais, suas culturas, seus costumes, seus valores e crenças, a fim de que tal escola sirva aos interesses e necessidades da comunidade nas quais estão inseridas. Os indígenas, também, anseiam pela autogestão da escola para que ela seja de dentro de suas sociedades e não meramente um ente externo e estranho, para que possam decidir o que é melhor para eles, dentro de suas expectativas e necessidades. Leme (2010) admite que “o direito à educação escolar diferenciada já está posto pela Constituição (1988) e pela LDBEN (1996), mas ainda precisa ser implementada, já que deveria significar a possibilidade de possuir um currículo próprio, adequado à realidade e não um currículo imposto pelos órgãos oficiais. Direito a uma merenda adequada aos seus hábitos alimentares e não uma merenda enlatada que lhes é encaminhada pelas Secretarias de Educação e nada tem a ver com seus costumes”. (LEME, 2010, p. 59).

Uma escola existente em determinada aldeia só será verdadeiramente indígena quando as adequações forem possíveis e quando as reivindicações pleiteadas pelos professores e lideranças se tornarem uma realidade, ou seja, quando as escolas estiverem, a serviço de cada povo, sendo instrumentos de resistência e afirmação cultural, enfim,

que contribuam no processo histórico de sobrevivência de povos etnicamente diferenciados. Lembrando que a escola para os indígenas foi, por muito tempo, um espaço de subjugação, rejeição e negação de suas tradições e modos de vida, uma escola na qual a língua única e oficial, o português, não deixava espaço à língua materna de cada povo, na qual se pretendia transformar o selvagem e pagão, em civilizado e cristão.

Como já destacado neste estudo, a escolarização de indígenas no Brasil iniciou-se com a pressuposição de dominação. Foram centenas de anos de omissão quanto a garantia dos direitos sociais elementares, e por outro lado, de ação colonizadora e de subjugação. Os indígenas precisaram resistir ao constante ataque contra sua cultura, seus costumes, seus valores, suas crenças, e pior, contra sua própria língua. A luta não foi nada fácil, tendo em vista a desproporcionalidade de forças entre os indígenas e os não indígenas.

Cumprir ratificar aqui a importância da formação de professores indígenas com vistas ao serviço da docência nas suas próprias comunidades indígenas. Não é ingenuidade supor que algumas pessoas possam advogar que a educação do indígena não dependa da formação de professores indígenas, contudo, os estudos mais atualizados mostram inúmeras vantagens em que o trabalho do magistério nas aldeias, seja exercido por professores indígenas.

A relevância da formação de professores indígenas para a docência em escolas indígenas, passa pelo pressuposto de que a escola pode constituir-se em espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico na qual está inserida, mas sem negligenciar o conhecimento de outras sociedades e grupos. Cabe ao professor indígena a responsabilidade de servir muitas vezes como elo entre as sociedades não indígena e indígena. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. Leme (2010) explica que “a Constituição de 1988 passou a garantir aos povos indígenas, em seu artigo 210, uma educação em suas línguas maternas com direito a estabelecer processos próprios de aprendizagem e respeito aos seus valores culturais e artísticos. A LDBEN (1996), em seus artigos 78 e 79, instituiu o direito de uma escola específica e diferenciada para o indígena, com a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural”. (LEME, 2010, p. 59).

Assim sendo, o primeiro passo no intuito de garantir a existência desse tipo de escola é, também, garantir que o condutor de todo o processo escolar seja, inegociavelmente, um professor indígena. É, de fato, esse profissional local o ator mais

adequado para dar sentido ao processo educativo do seu próprio povo e levar a cabo o projeto político-pedagógico dessa comunidade indígena. O Programa de Licenciatura Básica Intercultural em execução pela Universidade Federal de Rondônia em seu campus de Jí-Paraná – RO, vem buscando cumprir este propósito: formar professores indígenas dos mais distintos dialetos existentes na região para atuarem em suas próprias comunidades. Concordamos com Scanduzzi (2004) quando explica que:

Hoje, observa-se que as experiências nas escolas indígenas contribuem para melhor compreender e atuar na educação escolar indígena, que, como todo processo de ensino, constitui intercâmbio entre prática e teoria, outras formas de saber e pensar o mundo, possibilitando a transposição das fronteiras entre os diversos saberes. A escola indígena pode constituir-se em espaço no qual os professores indígenas têm a oportunidade de realizar suas buscas por metodologias e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, oportunidade também de reflexão do que é ser indígena e de como atuar efetivamente sobre seu próprio destino. Com isso, fugimos do esquema de que o índio – ou qualquer outro povo – tem de aprender nossos usos e costumes e ficar com estes usos e costumes porque, sob o nosso ponto de vista, são os melhores. [...] como se os nossos conhecimentos estivessem acima dos deles. (SCANDIUZZI, 2004, p.190).

O respeito aos costumes, valores, crenças, artes e linguagens dos povos indígenas deve ser premissa inegociável pelas instituições que lidam com a educação indígena. A formação superior dos professores indígenas é um elemento que pode auxiliar nesta garantia de preservação do que ainda resta da cultura deles. Todas as vezes que se impuseram aos indígenas uma escolarização de estrutura não indígena houve um desmoronamento parcial da sua identidade; A grave questão aqui denunciada com base em variadas pesquisas é que a sociedade brasileira parece haver esquecido do desaparecimento completo de milhares de etnias que habitavam o território brasileiro no período do seu descobrimento pelos colonizadores europeus.

Os movimentos indigenistas e entidades governamentais de proteção aos indígenas precisam continuar lutando em prol da sobrevivência das comunidades étnicas atualmente representadas nos mais diversos cantos de nossa nação. O Programa de Licenciatura Básica Intercultural é parte das estratégias que a academia e sociedade organizada encontraram para formar professores nativos das distintas etnias, com finalidade destes exercerem uma docência bilíngue nas suas comunidades.

Enquanto a escolarização dos indígenas foi pensada e executada por não indígenas ocorreram os mais danosos prejuízos para os povos nativos. Agora se sabe que as bases de sustentação de uma determinada cultura são abaladas na medida em que se

deslegitima, se impede e não se tolera que práticas sociais que sustentam essa cultura sejam praticadas. Isso ocorreu e ocorre quando, por exemplo, nas escolas indígenas um currículo único é imposto, quando não se dá o direito a uma escolarização na língua étnica das comunidades, quando não se tem professores indígenas trabalhando nas escolas indígenas, quando a merenda escolar segue padrões da sociedade envolvente e não da própria comunidade, entre tantas outras formas de desestabilização cultural. Leme (2010) explica que “é por isso que cabe aos próprios indígenas a gestão e o controle de sua escola, para que ela se construa e se efetive em favor das comunidades em que estão inseridas, para que se tornem meio de resistência, diálogo, afirmação cultural e contribuam para a convivência pacífica entre povos etnicamente diferenciados”. (LEME, 2010, p. 60).

O labor para dar estabilidade às mais distintas etnias espalhadas pelo Brasil, certamente, é uma tarefa que deve ser feita em conjunto; tanto é verdade que os indígenas jamais poderiam ter alcançado de modo isolado as conquistas que já alcançaram até então, quanto é verdade que seria impossível para a sociedade civil, a academia, as instituições indigenistas e os organismos governamentais, de forma independente, criar toda a segurança que os povos indígenas carecem; As pesquisas evidenciam que foi um trabalho cooperativo entre indígenas, não indígenas e os demais atores de defesa, que conseguiram promover o mínimo de segurança e preservação da cultura indígena como se tem nos dias atuais.

Relembrando que, dentro das comunidades nativas, o professor indígena exerce papel de grande influência. Ter garantida uma boa formação a estes docentes é uma premissa inegociável. Nesse sentido, caberá ao professor indígena a promoção de grande parte da reflexão que cada comunidade necessita para sua própria segurança e bem-estar. Cabe, também, ao professor indígena a tarefa da elaboração de materiais, estratégias de ensino, propostas alternativas que mais se adaptem à cultura de seu povo, em função dos interesses próprios de sua comunidade, com base em sua história e suas maneiras de enxergar o mundo.

Esta investigação deu conta de que o professor indígena tem a função de elo entre os saberes de sua própria cultura e da cultura do não indígena. Compete a ele transitar entre uma e outra e, sobretudo, a responsabilidade pelo equilíbrio nessa relação e nesse processo que se estabelece entre duas culturas diferentes. E assim, a escola pode se colocar ao mesmo tempo como via de contato entre o de “fora” e o “dentro” da aldeia, bem como espaço de resistência e afirmação cultural. É fundamental que o professor

indígena possa reencontrar-se com sua própria comunidade educativa, já que, na maioria dos casos, ele foi formado fora dessa. Silva (2006) explica que o professor indígena quando se torna “parte da comunidade educativa, poderá contribuir na busca de novas respostas, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão; procurando inspiração nos sábios da comunidade; colocando-se como ouvinte – aquele que domina novas técnicas modernas, mas coloca-as em continuidade com o saber indígena, como forma de ampliação do mundo, como expansão cultural, nunca como substituição”. (SILVA, 2006, p.130).

Ficou evidenciado nesta pesquisa que a “escola” apareceu como uma instituição organizada dentro das aldeias, somente depois do contato entre indígenas e não indígenas; pois antes disso, cada povo indígena dava conta da educação de suas crianças e jovens por meio principalmente da experimentação e da transmissão oral que perpetuava sua herança cultural. Leme (2010) explica que “a necessidade da alfabetização, da escrita de uma nova língua se colocou aos indígenas à medida que estes começaram a conviver com os não indígenas e precisavam se apropriar de conhecimentos que não lhes eram habituais, como forma de resistência e meio de defesa de seus direitos”. (LEME, 2010, pp. 60, 61). A pesquisadora traz, também, a seguinte reflexão:

Resta saber se essa escola vai se constituir em espaço efetivo de comunicação intercultural ou apenas em instituição de doutrinação e repressão a serviço da sociedade envolvente, e isso vai depender muito dos seus professores e gestores. Em meio a esse contexto tem-se a figura central do professor indígena, esse agente que se vê como interlocutor de tantas situações conflitantes de sua comunidade: substituição da oralidade pela escrita, perda de prestígio dos saberes tradicionais, substituição da religiosidade tradicional por outras manifestações, perda crescente dos ritos e cerimônias de seu povo. Por dominar conhecimentos e técnicas de fora de sua comunidade, é comum ver os professores indígenas junto a lideranças lutando pelo direito à demarcação de terras, pelo atendimento médico em suas aldeias, reivindicando medicamentos, denunciando a derrubada das matas, a invasão de suas reservas, a contaminação dos rios, entre tantos outros problemas enfrentados pelos povos indígenas. Precisamos educar para o futuro. Isso não significa esquecer e suplantar o passado, a história e as raízes culturais e tradicionais das pessoas, mas capacitá-las a enfrentar o futuro tendo como base segura suas próprias raízes e sua história. O professor indígena tem em mãos uma grande missão e responsabilidade frente à escola indígena que aí está e à escola do futuro para as comunidades indígenas. (LEME, 2010, p. 61).

A escola indígena almejada e que realmente cumpra seu papel é aquela que se transforma num espaço de interlocução e comunicação intercultural. Por esta razão, como já defendido anteriormente, a figura do professor indígena se faz indispensável por ter

este um papel de articulador dos conhecimentos; o professor indígena é o responsável para mediar debates entre as comunidades indígenas e o mundo não indígena. Nesse sentido, os Programas de Formação de Professores Indígenas estão entre os veículos mais significativos desse processo.

Entre estes programas formadores está o Programa de Licenciatura Básica Intercultural – UNIR/Jí-Paraná-RO., que de acordo com as pesquisas feitas no PPC/UNIR (2008) e em Martini (2021), foi reconhecido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do Ministério da Educação, por meio da Portaria de Reconhecimento nº 891/Seres/MEC, de 29 de dezembro de 2016. Martini explica que “apesar dos desafios enfrentados, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir já tem uma trajetória de mais de dez anos e sua contribuição para a formação de docentes indígenas é atestada pelo movimento indígena” (MARTINI, 2021, p. 92).

Durante o período de existência, o curso teve conquistas e avanços, dentre os quais pode-se destacar: “corpo docente próprio com dezesseis professores/as: doze doutores/as e quatro em processo de doutoramento, além de um/a técnico/a em assuntos educacionais; funcionamento em prédio próprio com salas de aula, gabinetes de trabalho para os/as docentes e laboratórios didáticos e de pesquisa; ajustes no processo seletivo com a inclusão de aldeias como locais de provas; seminários anuais de avaliação do curso com a participação da comunidade acadêmica e de lideranças indígenas; e criação do Centro Acadêmico Intercultural Indígena (CAII) para representar os interesses dos/as estudantes” (MARTINI, 2021, p. 92).

Vale destacar, ainda, que até o presente momento já ocorreram a formatura de 88 (oitenta e oito) professores indígenas por meio do Programa de Licenciatura Básica Intercultural. (Fonte: Secretaria DEINTER/UNIR/2023). Estes novos licenciados, que já atuavam na docência em suas comunidades, agora com formação superior, e, com o pensamento crítico mais aguçado para a pesquisa, certamente, promoverão discussões muito salutares em prol dos direitos sociais de seu povo. Por meio da formação superior tais professores estão mais capacitados a formar nos seus alunos e nas comunidades onde atuam as características elementares para uma cidadania plena.

Cabe, neste fechamento da pesquisa, lembrar que o fator fundamental para a existência de programas como a Licenciatura Básica Intercultural oferecida pela UNIR/Jí-Paraná – RO, é a luta incansável de alguns atores de dentro das comunidades indígenas (a exemplo, suas lideranças) e de instituições externas que advogam a causa indigenista. Foram as intensas reivindicações que comoveram a sociedade para iniciar o processo de



garantir aos indígenas os seus direitos sociais mais elementares, tais como preservação dos seus territórios, preservação da língua ou dialeto maternos, preservação da cultura, dos valores, costumes e crenças, além da garantia básica a saúde e educação; A formação superior dos seus professores faz parte desses direitos. Os pesquisadores Oliveira e Scaramuzza (2020) captaram bem premissa, quando reproduziram a fala dos indígenas e indigenistas, nos seguintes termos: [...] “repudiamos todos os projetos de leis, decretos e portarias que desmerecem e negam os nossos direitos assegurados pela Constituição Federal. Com isso, não desistiremos de ir à luta, sempre em busca de melhoria para a comunidade indígena”. (OLIVEIRA & SCARAMUZZA, 2020, p. 16). Que a sociedade brasileira pareie ombro-a-ombro aos indígenas e indigenistas, e, de braços dados, participe ativamente desse combate, em prol dos direitos sociais indígenas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRANTES, Cristóvão Teixeira. **Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo cinto larga de Rondônia**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

ABRANTES, Cristóvão Teixeira, MARTINS, Andérbio Márcio Silva, ISIDORO, Edineia Aparecida, COUTO, Fábio Pereira, CAMARGOS, Quesler Fagundes (Organizadores). **“Licenciaturas Interculturais Indígenas: A Área de Linguagens e suas Interfaces”**. Ji-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas: um olhar para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares**. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ALVES, Maria Isabel Alonso; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **Gênero e educação em contextos indígenas na Amazônia: as relações que constituem a produção identitária das mulheres professoras Arara-Karo do Estado de Rondônia**. *Interações*, Campo Grande, v. 17, n. 2, p. 257-266, jun. 2016.

AMES, Valesca Daiana Both. **Indígenas no Ensino Superior: Uma análise sobre a Formação dos Estudantes Kaiangang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. UFRGS-RS, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, Goiânia, 2013. Anais [...]. Goiânia: ANPEd, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

BETTIOL, Célia Aparecida. **A formação de professores indígenas na universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios**. 2017. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.

BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais**. In: Congresso Nacional de Educação, 13, Curitiba, 2017. Anais [...]. Curitiba: Educere, 2017.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão**. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 4, Salvador, 2000. Anais Eletrônicos [...]. Salvador: ANPHLAC, 2000. Disponível em [http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/libertad\\_bittencourt.pdf](http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/libertad_bittencourt.pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 14, de 14 de setembro de 1999. Trata sobre **as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 03, de 19 de novembro de 1999. Fixa **diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas** [...]. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 10 maio de 2023.

COLLING, Adriana. **Análise da Formação de Professores Indígenas em uma Escola Kaiingang**. UFRGS – RS, 2018.

DAVIS, Shelton H. (1942-2010). **Vítimas do milagre – o desenvolvimento e os índios**. RJ: Zahar, 1978.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para formação de professores indígenas no Brasil**. Em aberto, Brasília, v. 30, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DJEOROMITXI, André Kodjowoi. **O fortalecimento da Língua e Cultura Djeromitxi a partir da Formação dos Professores**. Monografia. UNIR/Ji-Paraná: 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc: Campinas/SP, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

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

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2006.

ISIDORO, Edinéia Aparecida; COUTO, Fábio Pereira Couto; CAMARGOS, Quesler Fagundes Camargos. **Mapa das línguas indígenas de Rondônia**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v.10, n.1, 2018.

KAMAIURÁ, Vilma José Sabino Kamaiurá. **Resistência e Luta: Questões de Letramentos e Identidades de Docentes Indígenas**. UNB-DF, 2018.

KUHJ GAVIÃO, Alberto Junior Ihv e NEVES, Josélia Gomes. **PAMAKÓBÁE: Pesquisa e Prática Pedagógica sobre Alfabetização Intercultural na perspectiva Ikólóéhj Gavião**. UNIR-RO, 2021.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Nós mesmos e os outros: Etnomatemática e interculturalidade na escola indígena Paiter**. 2014. 409f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2014.

LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lúcia, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Juiz de Fora/MG: Agência 909; Jí-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, 2018.

LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). **Teia de Conhecimentos Interculturais**. Juiz de Fora/MG: Agência 909; Jí-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, 2018.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEVY-STRAUSS, Claude. (1908-2009), **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Nacional, 1970.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

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

MARTINI, Carma Maria. **Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia**. Tese Doutorado: Universidade Estadual de Maringá/PR. 2021.

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

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia, de maioria a minoria; 1750-1850**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MURPHY, Isabel. **Escolas Indígenas e Educação Especial**, Viçosa, MG: Ultimado, 2005.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas**. *Educación superior y sociedad*, Caracas, Venezuela, v. 20, p. 49-75, 2017.

NEVES, Josélia Gomes; TINHAWAMBÁ GAVIÃO, Heliton; ABRANTES, Cristóvão Teixeira. **Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia: do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural**. *Tellus*, Campo Grande, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da universidade estadual de Maringá**. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

OLIVEIRA, Eliete de Souza e SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Concepções de Acadêmicos (as) Indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade**. UNIR-RO, 2020.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

PEREIRA, Andréia Maria; ISIDORO, Edinéia Aparecida; PAULA, Jania Maria de. **Projeto açai: uma experiência de educação escolar indígena em Rondônia**. In: Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas, SP. Anais [...]. Campinas, SP: Unicamp/FE, 2009.

PINTO, Fabiana de Freitas. **O Exercício da Docência na Perspectiva Intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas na Universidade Federal do Amazonas**. UFAM-AM, 2020.

PROJETO POLÍTICO DO CURSO (PPC/UNIR): **Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. UNIR/Jí-Paraná-RO – 2008.

RAMOS, Arthur. (1903-1949) **Introdução à antropologia brasileira: as culturas indígenas**. RJ: Livraria Editora da C.E.B, 1971.

RIBEIRO, Darcy. (1922-1997) **A política indigenista brasileira**. RJ: SAI, 1962 e **Os índios e a civilização**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIOS, Mirivan Carneiro. **A Formação dos Professores Indígenas Suruí, no Estado de Rondônia**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande - MS, 2007.

RODRIGUES, Aryon D.I. **Línguas indígenas – 500 anos de descobertas e perdas**. São Paulo: Delta, 1993.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. 2013



(disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?lang=pt>; acesso em 23/09/2023).

ROSA, Renata de Melo. **Por uma política de ação afirmativa na educação básica**. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional antirracista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides e LEAL, Fabiana Soares Fernandes. **Licenciatura em Educação Básica Intercultural: Avanços, Desafios e Potencialidades na formação superior de professores indígenas**. UNIR-RO, 2021.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Matemática Indígena: a Consolidação do Ser entre os Saberes e Fazeres**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois e OLIVEIRA, Eliete de Souza. **Concepções de Acadêmicos/As Indígenas da Universidade Federal de Rondônia sobre a Interculturalidade**. TCC/Jí-Paraná-RO: UNIR-DEINTER, s/d.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso?** Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso – CEI/MT. 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Afinal, quem educa os educadores indígenas? Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto açai: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.