

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Marta Lúcia Silva Costa
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
Betijane Soares de Barros
Marcia Lucia Costa da Silva



<https://doi.org/10.29327/223013.3.1-5>

RESUMO

Introdução: A concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimentos aos alunos que recebem e aceitam tudo passivamente. Nesse sentido a formação dos educadores tornou-se um eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e inferir, propondo mudanças nos ambientes em que estão inseridos. **Objetivo:** Refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural. **Metodologia:** Revisão sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 23 artigos que contemplavam a relação entre a interculturalidade e a formação do docente indígena. Assim, com a análise dos trabalhos científicos investigados obteve-se as seguintes categorias: breve contextualização sobre a formação docente brasileira; a formação intercultural para o docente indígena. **Conclusão:** Quando o professor indígena recebe uma formação apropriada baseada na perspectiva intercultural, pode transformar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

Descritores: Formação do professor. Professor indígena. Educação indígena. Perspectiva intercultural na educação indígena.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças culturais, sociais e tecnológicas pelas quais passam a sociedade influenciam constantemente no modo de compreensão do mundo, bem como na forma de investigar, interferir ou interpretar a realidade. A construção de um ambiente escolar que proporciona simultaneamente conhecimento, respeito, valorização positiva e promoção destes se dá mediante a formulação de um projeto pensado, discutido e orientado.

Nessa perspectiva, compreende-se que a concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimentos aos alunos que recebem e aceitam tudo passivamente. Flores (2015, p. 139) afirma que “ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática”. Entende-se com isso que a educação requer que os educadores assumam uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática e os desafios inerentes à sua profissão.

De acordo com Sampaio (2018) novas mudanças ocorridas na trajetória histórica resultaram nas bases educativas existentes na atualidade, em decorrência disso, a formação dos educadores tornou-se um eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e inferir, propondo mudanças nos ambientes em que estão inseridos.

Por essa razão, se faz necessário discutir acerca da formação de professores, que tem se constituído como objeto de pesquisa de muitos pesquisadores brasileiros. Tal fato constata-se pelo crescente número de publicações de dissertações, teses, livros, artigos em periódicos e apresentações de trabalho em eventos científicos. Além disso, deve-se destacar a forte ampliação de linhas e grupos que abordam essa temática (SAMPAIO, 2018).

Atualmente, no Brasil é possível encontrar diversos problemas quando se fala em formação de professores, uma vez que a formação inicial que é apresentada aos professores, não tem suprido com as necessidades fundamentais para lidar com o contexto escolar existente.

Sampaio (2018) aponta que o modelo de formação docente atual é questionado cada vez mais, tornando-se necessária as análises quanto a aspectos cruciais do seu desenvolvimento, tais como: as necessidades formativas, as formas de articulação do conhecimento geral e o conhecimento específico, visando tal articulação, conceito de profissionalização baseado nas propostas de uma formação continuada, dentre outros. Assim, a formação de professores precisa integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebendo-a estrategicamente, tendo em vista a melhoria do ensino.

Nesse contexto, insere-se as orientações para a educação escolar indígena que contemplam novos desafios para a atuação docente, tendo em vista que a formação do profissional que atua nessa área deve ser realizada de modo a compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar.

É sabido que o histórico brasileiro aponta a vivência dos povos indígenas num processo de educação intencionalmente integracionista e generalizante, ofertada pelo Estado, apoiado pelas missões religiosas, esse fato dentre vários motivou a reivindicação desses povos pelo reconhecimento e respeito às diferenças, bem como a reivindicação pelo direito de definir uma educação diferenciada.

Silva (2016, p. 93) afirma que “vários povos indígenas no Brasil organizaram então sua pauta de reivindicação nacional colocando a educação como luta política, com objetivo de assegurar o caráter específico, intercultural e bilíngue nas escolas indígenas”. Diante disso, o movimento indígena reivindicou por qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos e quais processos de formação respondem aos seus interesses e necessidades.

Considerando que a “complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da educação e da pesquisa” (SILVA, 2016, p. 95), percebe-se a necessidade de buscar uma formação adequada, que possa responder aos novos desafios da atuação do docente indígena.

Desse modo, o presente artigo insere-se nesse contexto, que através da revisão sistemática integrativa, objetiva refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural.

A fim de elaborar tal reflexão teórica foi realizado um estudo fundamentando-se em leituras críticas dos artigos revisados dos seguintes autores: Medeiros e Pires (2014), Kenski (2015), Neto e Maciel (2016), Flores (2015), Gonçalves e Carvalho (2017) e Dias e André (2016) que trataram da breve contextualização sobre a formação docente brasileira e Silva e Freitas (2014), Castro et al (2017), Nascimento et al (2016), Fraga (2017), Silva e Fazenda (2018), Silva (2016), Santos e Serrão (2017) e Menezes et al (2015), Santos (2018), Gusmão (2017), Alencar (2014), Tomaz e Knizik (2018), Lima et al (2017), Rosa (2015), Conti et al (2018), Silva e Lima (2016), Santos Bernardi e Bernardi (2017) e Santos et al (2017) que abordaram a formação intercultural para o docente indígena.

O estudo aponta que é importante que na formação de professores indígenas, haja um cuidado especial e que as políticas de formação deem suporte para estes licenciandos que se encontram no processo inicial de sua formação.

2 METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 02): 1^a) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2^a) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3^a) Identificação dos estudos pré- selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumo, palavras-chave e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4^a): Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5^a) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6^a) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER et al., 2011).

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª	Tema	A formação do professor indígena numa perspectiva intercultural.
	Pergunta norteadora	Qual a importância da formação do professor indígena na educação intercultural?
	Objetivo geral	Refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural.
	Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.
	Descritores livres e estruturados	Formação do professor; Professor indígena; Educação indígena; Perspectiva intercultural na educação indígena.
	Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2ª	Período de coleta dos dados	Agosto e outubro de 2019.
	Crítérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2019).
	Crítérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e a formação do docente indígena.
3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	23 trabalhos
4ª	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- Breve contextualização sobre a formação docente brasileira; - A formação intercultural para o docente indígena.
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6ª	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: elaborada pela autora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 23 artigos que contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena, conforme descritos resumidamente no Quadro 02.

Quadro 02 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	NASCIMENTO, R. F. et al.	Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena	2016	Compreender a interculturalidade enquanto prática na educação indígena.	A interculturalidade no campo da educação deve ser vista num perspectiva crítica que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas, tendo como base as
					diferenças culturais promova relações mais igualitárias no intuito de eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas.
	FRAGA, L.	Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória	2017	Apresentar uma discussão inicial sobre o perfil do professor da escola indígena, a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/BRASIL, 1998) e da realidade das escolas indígenas do estado do Paraná.	Tendo em vista a situação real da educação brasileira, mais especificamente das escolas indígenas, conclui-se que é fundamental investir qualitativamente na formação do professor. No caso dos professores de língua não indígena, repensando os

					currículos das licenciaturas, demodo que estes possibilitem acesso a uma visão que considere a “[...] interculturalidade e a diversidade linguística brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 42). Já em relação aos professores indígenas, no s estados em que estes cursos ainda não existem, propondo a oferta de licenciaturas interculturais para que estes tenham mais oportunidades de acesso ao ensino superior.
3	TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G.	Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá	2018	Discutir questões de formação inicial de professores indígenas na área de educação matemática, em um	Apoiado em um trabalho de campo centrado no “medir a terra pra fazer a roça”, em entrevistas realizadas com professores
				curso de licenciatura intercultural.	estudantes e com uma liderança da aldeia, o estudo aponta para a impossibilidade de um process

					o tradutório entre esses jogos. Argumenta que os mesmos estão associados a suas distintas racionalidades, uma marcada pela contingência e a outra pela transcendência e que ambos devem se fazer presentes na escola, com a explicitação de suas respectivas racionalidades.
4	MENEZES, M. M. et al.	Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as	2015	Promover e afirmar as escolhas dos atores indígenas na condução das políticas públicas no campo da educação.	A interculturalidade, como um projeto ético-político e epistêmico, é refletida nas imagens que apresentam momentos desses encontros. Os olhares revelam dúvidas, desconfianças, ao mesmo tempo, cumplicidade. No encontro também existe desencontro, são os espaços que

					os indígenas falamem sua própria lingua, protegem seus segredo s,elementos fundamentais paraque se produza uma escola não estranha,aberta ao tempo damemória. É dessaforma que a escolavai sendo construídacomo escol(h) a destes povos.
5	FLORES, M. A.	Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades	2015	Discutir o conceito de identidade profissional à luz da literatura internacional sobre estatística e apresentar alguns resultados de um estudo em curso que visa compreender o modo como os alunos veem o currículo da formação inicial.	Torna-se fundamental compreender (e questionar) crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação e em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade

					profissional.
6	ROSA, H. A.	Kuaambo'ê = conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani	2015	Descrever e apresentar o Programa de Formação de Professores Guarani "Kuaambo'ê – conhecer, ensinar dos professores Guarani das regiões sul e sudeste do Brasil, ocorrida de 2003 a 2010.	Pressupõe-se que à medida que se apropriam do conhecimento dos professores Guarani tenham elementos próprios para ensinar crianças e jovens que frequentam a escola na aldeia. A partir dos direitos garantidos, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores indígenas em todo o país tem sido ponto de estudo e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.
7	NETO, A. S.; MACIEL, L. S.B.	Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores	2016	Realizar algumas reflexões iniciais sobre o processo, de transformação das políticas de formação docente.	A grande preocupação do momento está voltada para a necessidade urgente do professor reflexivo de sua prática, indagador de suas ações, crítico do seu saber fazer.
8	CONTI, K. C. et al.	A formação de professores indígenas: o uso	2018	Descrever a utilização do jogo Trinca-espigas,	A descrição da utilização do jogo, a

		de jogos e computadores nas aulas de matemática		apartir do uso de computadores, na formação de professores indígenas (habilitação em matemática) em um curso de formação intercultural para educadores indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente na disciplina 'Prática de Ensino'.	familiarização com as regras, as intervenções e as discussões realizadas durante as jogas até a elaboração de situações-problema sobre o jogo. Avaliamos que essa atividade oportunizou momentos de aprendizagem por meio de uma abordagem lúdica e, por isso, acreditamos que as reflexões obtidas a partir dessa atividade poderão contribuir para a formação de professores e para a educação básica de maneira geral.
9	SILVA, A. R.; FREITAS, M. C.S.	A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil	2014	Apresentar uma análise reflexiva sobre as políticas indigenistas e indígenas que e referem-se à educação formal dos povos indígenas no Brasil.	Considera-se que provavelmente existe um abismo entre a política e a realidade das escolas indígenas, suscitando uma indagação acerca da necessidade de uma reforma de leis, em certa

					medida repetitiva em termos de conteúdo, para implantar uma escola que esteja ancorada à realidade de cada etnia.
10	SILVA, L. G.; LIMA, S. C.	Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas.	2016	Discutir a questão da formação de professores indígenas e as contribuições da geografia para os estudos vinculados às questões	A formação de índios, com professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e
				identitárias, especificamente de povos indígenas.	prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, assim como a base para se efetivar uma educação que sirva como instrumento de afirmação étnica e que promova projetos voltados para a sustentabilidade da

					comunidade na aldeia passa pela formação do professores indígenas.
11	SANTOS BERNARDI, L. T. M.; BERNARDI, L. M.	Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória	2017	Apresentar alguns elementos acerca das expectativas dos acadêmicos dos cursos de graduação em licenciatura intercultural indígena em pedagogia e licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza da Unochapecó.	O estudo realizado permite inferir que as ações propostas no curso mobilizam os acadêmicos para possibilidade de pensar a educação indígena em uma perspectiva emancipatória.
12	CASTRO, M. R. et al.	Educação indígena: quando a linguagem determina práticas docentes diferenciadas.	2017	Analisar o trabalho docente e professores indígenas, a diversidade linguística da cidade de Macapá.	Os professores reconhecem o papel da escola como agente cultural cuja força provem do seu estatuto de instituição, esperando que as diversas culturas não sejam “diluídas” na cultura dos Karaikõ (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não

					índia, pois a sua vida
					individual autônoma depende dess aintegração.
13	ALENCAR, J. C. P. M.	Educação intercultural e a formação específicade professores indígenas no ensinosuperior	2014	Apresentar uma análise dos limites epossibilidades da educação intercultural no âmbito dess aformação específica.	A análise revelatanto a falta de formação inicial e desconhecimento teórico- metodológico sobre interculturalidade, como algumas práticas pedagógicas positivas impulsionadas sejapelo interesse dos professores em superar suas limitações, seja devido a política de formação docente desenvolvida no curso.
14	SANTOS, L. A.	Educação intercultural e ensino de portuguêspara indígenas	2018	Promover umareflexão sobre o ensino de português realizado dentro deuma proposta de educação intercultural, emcontexto indígena.	É possível ter como um dos objetivos do ensino de português em contexto complexos, e, especificamente no indígena, a formação linguística dos estudantes a partir dos princípios de respeito ao português indígena eda

					problematização dos conflitos sociolinguísticos, tendo como objetivo uma educação intercultural e para a interculturalidade.
15	SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A.	Estudo da infância indígena: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte	2018	Compreender a ação docente no ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil.	Como resultados foram apontados um conjunto de conhecimentos no campo teórico do investigativo da educação escolar indígena na formação de professores. Na mesma direção identificou-se como integrar a arte com as diversas áreas no
					conhecimento incluindo abordagem interdisciplinar no material pedagógico para a infância, uma forma de promover o diálogo da arte com a realidade da cultura indígena para a valorização da história individual e coletiva da criança indígena.
16	SANTOS, D. I. P. et al.	Formação do professor	2017	Reconhecer a importância do	Observou-se que

		<p>indígena em Humaitá</p>	<p>processo de formação dos professores índios no contexto da educação brasileira e identificar o perfil desses integrantes do ensino superior.</p>	<p>durante os 10 anos de existência ingressaram nesse polo 36 indígenas, sendo em sua maioria do gênero masculino e o curso de pedagogia o mais procurado. Nota-se a ausência de uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural que segundo os Referenciais para a formação de professores indígenas deve ser construída com a co-participação de índios e não-índios e de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações</p>
--	--	----------------------------	---	---

					d ediversidade cultural.
17	GUSMÃO, N. M. M.	Interculturalidade e educação: diálogo e conflito na formação e prática docente	2017	Refletir o papel e as possibilidades da chamada educação diferenciada que	A discussão em torno de processos referidos à interculturalidade e
				constitui um campo político de luta na sociedade brasileira, que apesar de leis avanzadas e m termos de educação para a diversidade, ainda se pauta por um sistema nacional único.	ao interculturalismo, por si só, evidencia a existência de diferentes concepções parcada um dos termos assim referenciados. Contudo, há lugares teóricos e lugares de prática que nem sempre correspondem aos pressupostos contidos nos princípios que norteiam tais processos, mesm quando discursivamente assumidos. A partir de casos concretos, discutiu- se as possibilidades do sistema educacional no caso brasileiro, onde se possa suprir as demandas em torno da

					diversidade de grupos e culturas que chegam ao espaço escolar e que implicam processo de formação e prática docentes diferenciadas.
18	DIAS, H. N.; ANDRE, M.	A incorporação dos saberes docentes na formação de professores	2016	Refletir sobre a incorporação dos saberes docentes na formação de professores	Os resultados da pesquisa indicam que os saberes docentes podem ser sistematizados e devidamente incorporados nos cursos de formação de professores. A incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores permite efetivar uma melhor articulação entre a teoria e a prática.
19	LIMA, N. F. et al.	Educação e interculturalidade: a	2017	A partir da concepção de	Entre os muitos desafios que
		formação dos professores indígenas		autodeterminação dos povos indígenas para compreender a atual função social das escolas indígenas.	enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério

					<p>intercultural. Por outro lado, a proposta de uma escola indígena de qualidade, específica, diferenciada, bilingue e 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>
20	SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C.	Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia?	2017	<p>Analisar as leis que regem a educação escolar indígena voltada para a formação do professor em sala de aula, assim como o processo de formação dos professores não indígenas e como isso contribui ou não para a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>A partir da análise das políticas educacionais que fêz a educação escolar indígena e dos dados coletados, percebe-se a necessidade de se considerar a realidade educacional urbana na qual os indígenas encontram-se presentes, na formulação de políticas públicas além de uma maior efetivação das mesmas para que</p>

					os indígenas que estudam em escola urbana tenha formação adequada e aprendizagem de qualidade, fortalecendo assim sua cultura e não deixando de lado suas raízes.
21	MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L.A.	O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores	2014	Abordar as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil desde o final do século XX, mais precisamente na década de 1990, verificando a propositura para a formação de professores.	Verificou-se que as leis que regulam a formação de professores no Brasil constituem processos de mudanças e descontinuidade, o PIBID é compreendido pelas políticas públicas como forma de valorização docente e iniciativa para a formação inicial e continuada, porém, a análise crítica é imprescindível à qualidade das ações, principalmente das ações educativas. Sendo assim, é importante uma avaliação atenta do

					<p>PIBID e sua articulação com a valorização dos profissionais da educação e proposição de novos rumos para a educação básica.</p>
22	KENSKI, V. M.	A urgência de proposta inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino	2015	Refletir sobre a necessidade de propor inovações para a formação de professores para todos os níveis de ensino.	<p>O artigo trata da necessidade urgente de planejamento e implementação de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino e considera importante a formação educacional e social estratégica da formação de bons professores para a educação básica, e a necessidade de reavaliar a formação e a atuação de professores do ensino superior, sobretudo os que atuam em cursos de licenciaturas e de magistério para adequá-los a novas propostas de formação.</p>
23	GONÇALVES, S. R. V.;	Os desafios da implementação	2017	Discutir os desafios da	As políticas

	<p>CARVALHO, I. A.S.</p>	<p>das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil</p>		<p>implementação das diretrizes curriculares atuais para formação de professores aprovados através da Resolução CNE/CP n. 2/2015 no atual contexto político brasileiro e as contribuições da obra de Paulo Freire para pensarmos a formação de professores.</p>	<p>educacionais e em especial as de formação de professores passaram ser encaminhadas por meio de uma outra lógica política, que nos coloca em alerta e nos aproxima do pensamento de Paulo Freire, diante do risco eminente da revogação deste ordenamento legal, exigindo os profissionais da educação uma resistência política para a manutenção das diretrizes. As diretrizes apresentam alguns avanços que pretendemos destacar num primeiro momento no corpo texto. Por fim, ao defendermos a manutenção das atuais diretrizes apontamos a atualidade de Paulo Freire para</p>
--	--------------------------	---	--	---	--

					pensarmos e defendermos aEducação Pública Brasileira.
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Referente à análise dos trabalhos científicos investigados o presente estudo se desdobrou na organização de duas categorias gerais, conforme apresentadas a seguir.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

O histórico da formação de professores no contexto brasileiro evidencia que a preparação formal dos docentes esteve sempre atrelada à concepção de educação e de sociedade, numa perspectiva mais ampla. Para Sampaio (2018) a compreensão de que a escola é uma instância social e tem como tarefa organizar o pensamento de futuras gerações com fundamento no exercício da cidadania, bem como na ação consciente de construção de um projeto de sociedade é imprescindível na trajetória da formação docente.

O processo de formação de educadores no Brasil acompanhou o meio em que a própria nação brasileira se constituiu. Com a colonização do Brasil por Portugal, a educação brasileira começa com a chegada dos primeiros jesuítas ao território brasileiro. E, portanto, os primeiros alunos foram os índios que residiam em Salvador, local em que o Padre Manoel de Nóbrega lecionou na primeira escola elementar brasileira (SAMPAIO, 2018).

Nesse contexto histórico, toda a Europa procurava esboçar um perfil do professor ideal. Nóvoa (1995 apud Sampaio, 2018, p. 80), pontua que surgiram indagações como: “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? A que autoridade se deve depender?”. Sampaio (2018) afirma que os estudos de Nóvoa em Portugal mostram que a profissão docente que lá começava a se configurar e que, via de consequência, serviu de modelo para a educação brasileira que será estruturada posteriormente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada.

De acordo com Nóvoa (1995, apud Sampaio, 2018, p. 80) “o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”.

Essa mudança, no entanto, não foi tão significativa, uma vez que os incentivos, as diretrizes ou os princípios que norteiam a profissão docente não foram modificados, e com isso “o modelo de professor continua sendo muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1995, APUD SAMPAIO, 2018, p. 80).

Compreende-se assim, que a configuração da profissão docente que se constituiu na Europa foi o modelo seguido pelo Brasil. As inseguranças que lá surgiram em relação a toda essa problemática na formação do professor, aqui se repetiram. Diante disso, a crescente preocupação com a melhoria da qualidade de ensino ofertada no ensino básico, fomentou as pesquisas e as reflexões acerca da formação docente. Os estudos visavam promover condições necessárias para que as instituições escolares pudessem cumprir efetivamente seu papel de ensinar e formar cidadãos aptos a construir uma sociedade caracterizada por equidade e justiça.

Se faz necessário esclarecer que é importante recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de profissionais do magistério, reivindicado há décadas, por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Em vista disso conforme cada momento histórico foram surgindo tendências pedagógicas que relacionadas a contextos específicos marcaram essa trajetória da formação docente, dentre elas podem ser citadas as tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e progressista crítica. Neto e Maciel (2016, p. 174), assinalam que tais tendências pedagógicas “tiveram como preocupação a formação do professor voltada para o desenvolvimento do ensino, destacando ora o professor, ora o aluno, ora a técnica, ora o conteúdo”.

A primeira tendência mencionada se caracteriza pela transmissão de conhecimento, onde as atitudes e aptidões específicas dos professores são desenvolvidas mediante atividades realizadas em aulas expositivas, leitura e discussão dirigida de textos, fundamentadas na concepção de que essa transmissão do conhecimento seria suficiente para mudar a prática do professor no processo de ensino aprendizagem (NETO E MACIEL, 2018).

Entende-se com isso que na tendência pedagógica tradicional “a formação do professor está orientada para o ensino, portanto, centrada no conhecimento do professor” (NETO E MACIEL, 2016, p. 175). Nessa perspectiva, durante sua formação o futuro professor precisa demonstrar sua capacidade de raciocinar, seguindo um modelo estabelecido pelo docente formador. Dessa forma, a relação professor-aluno é situada “pela transmissão de conhecimento, dentro da qual, docente e discente precisavam desenvolver seus papéis dentro de uma rígida disciplina” (NETO e MACIEL, 2016, p. 175).

Para os autores supracitados “essa tendência enfatiza a transmissão do conhecimento, como meio para se alcançar a plena formação. [...] cabem ao aluno algumas competências nesse processo: memorizar, sintetizar, resumir e apresentar, de acordo com o modelo padronizado” (NETO e MACIEL, 2016, p. 175).

Sob essa perspectiva de valorização da aquisição de conhecimento nota-se que a tendência pedagógica tradicional gera certa dicotomia entre a teoria e prática, percebida em comentários de alguns professores, como por exemplo: ‘a formação continuada é boa, mas na prática tudo é muito diferente’, ‘na teoria é tudo muito interessante e bonito, porém é difícil de pôr tudo isso em prática’. Nesse sentido Dias e André (2016, p. 196) afirmam que “os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação prática dos cursos de formação de professores não se relacionam apenas com a fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se, fundamentalmente, na dicotomia que existe na formação de professores entre a teoria e a prática”.

Neto e Maciel (2018, p. 176) apontam que, embora a tendência pedagógica tradicional seja considerada uma tendência do passado, “ainda continua a se fazer presente na formação do professor” e para percebê-la “basta realizar uma pequena avaliação das aulas de nossos professores”.

Para Kenski (2015, p. 429), “a formação de docentes vai bem além de estruturas fechadas e anacrônicas de ensino, em que se valoriza a transmissão de conteúdos de áreas específicas do conhecimento, descontextualizados com a formação de professores para a escola básica”, por isso, no início do século XX a tendência pedagógica tradicional começou a ser questionada e apontada como ineficaz para orientar a mudança da prática docente.

Assim, visando transformar o rumo dessa educação tradicional surgiu a tendência pedagógica escolanovista onde é concebido que a prática do professor é mudada não pela aquisição de conhecimento, mas pela experiência vivenciada nos encontros de formação. Dessa forma “a ênfase recai sobre o processo ou modo pelo qual o futuro professor adquire o saber do que propriamente o saber, conforme valorizado pela tendência tradicional” (NETO E MACIEL, 2018, p. 177).

Kenski (2015, p. 426) assinala que “as vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores, com seus alunos”.

É possível perceber com isso que a tendência pedagógica escolanovista opõe-se à educação tradicional onde “as novas ideias passam a ser desenvolvidas considerando, principalmente, a dimensão metodológica. Destaca-se o processo de “ensinar-aprender”, “aprender a aprender”, o “concreto”, a “observação” e a “atividade do aluno”. (NETO E MACIEL, 2018, p. 177, grifo dos autores).

Sob essa percepção de nova escola e uma nova formação docente “a atividade está na base de todo o trabalho. Além disso, o fator psicobiológico do interesse é que garante o desenvolvimento das atividades. Está presente na proposta uma ruptura com a lógica formal trabalhada na escola e a vivência da lógica psicológica” (NETO E MACIEL, 2018, p. 178).

Nesse sentido, entende-se que a formação dos professores fundamentada na tendência pedagógica escolanovista possibilita que o discurso docente seja mudado, entretanto, deixa a desejar quanto às informações e/ou ferramentas que auxiliem na prática desses profissionais, e esse fato resulta, de forma inversa, na dicotomia entre a teoria e a prática, como ocorria na tendência pedagógica tradicional. Neto e Maciel (2018, p. 179) ressaltam que “esta tendência, ainda que, de forma reduzida tem-se apresentado em práticas e discursos de professores no Brasil. A sua redução fica marcada pela falta de condições objetivas de trabalho e porque conflita com a prática pedagógica fundamentalmente dentro da tendência tradicional”.

No início dos anos 80 “baseada epistemologicamente no interacionismo” surge a tendência progressista crítica, onde “o primado não está nem no sujeito e nem no objeto, mas há uma interação entre ambas as partes” (NETO E MACIEL, 2018, p. 179).

Essa tendência pressupõe analisar criticamente a realidade social, tencionado com isso, superar as tendências que surgiram anteriormente. Desse modo, é priorizado o conhecimento dos conteúdos científicos, a realização de metodologias de estudo, a constituição de aptidões e entendimento científico, como forma de desenvolver a consciência crítica a fim de poder enfrentar uma realidade socialmente desigual e injusta (NETO E MACIEL, 2018).

Assim, através do desenvolvimento da consciência crítica busca-se instrumentalizar o professor, tornando-o capaz de modificar a sociedade e a si mesmo. Essa metodologia aponta que, fundamentado teoricamente, a reflexão da prática social deve ser o ponto de partida e de chegada no procedimento formativo do docente. É possível perceber que essa tendência pedagógica aponta “uma grande ênfase no papel do docente na formação do professor, realçando que o mesmo é insubstituível. Portanto, o valor atribuído ao ensino é muito grande. Mas enfatiza-se, também, o papel do aluno nesse processo de formação, uma vez que a relação pedagógica é multidimensional” (NETO E MACIEL, 2018, p. 180).

A partir do surgimento dessas tendências pedagógicas a educação começou a ganhar valorização na medida em que foi concebida como uma ferramenta para o exercício da cidadania e isso passou a delinear a construção de um projeto de sociedade.

No quadro a seguir será apresentado um resumo das diferentes tendências pedagógicas que ao surgir em determinado período histórico, “desempenharam e ainda desempenham papel fundamental nas orientações nas políticas de formação de professores em todos os níveis de ensino” (NETO E MACIEL, 2018, p. 174).

Quadro 03 – Síntese das Tendências Pedagógicas

Nome da tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor X Aluno	Aprendizagem	Manifestações
Tendência liberal tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados através do tempo e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição demonstração verbal da matéria/ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias da idade.	Nas escolas que adotam filósofos humanistas clássicos ou científicos.
Tendência liberal renovada	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio das experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de Oliveira Lima.
Tendência liberal renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseados na busca de conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender a modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, “Sumerhill” escola de A. Neill
Tendência liberal tecnicista	É modelador do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-los.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Lei 5.540/68 e 5.692/71
Tendência progressista libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire

Tendência progressista libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e auto gestor.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma da auto-gestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet, Miguel Gonzales, Arroyo.
Tendência progressista crítica social dos	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseados nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko, B. Charlot, Suchodoski, Manacorda, G. Snyders, Dermeval Saviani

Fonte: Machado, 2019.

O modo como a sociedade estava organizada até os anos de 1930 não favoreceu a expansão da educação escolar e a formação de professores, que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

Segundo Dias e André (2016, p. 196) “os currículos de formação de professores guiaram-se durante muito tempo por um interesse técnico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas”.

Com isso, as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores surgem a partir de um processo de reforma da educação que começou na década de 90, que estão englobadas sob a perspectiva do pensamento neoliberal que despontou na América Latina com vistas à expansão da Educação Básica. “Nesta década, a educação e a formação de professores, ganharam destaque por sua importância estratégica para a realização de reformas educativas, bem como as políticas educacionais liberais” (MEDEIROS E PIRES, 2018, p. 37).

Ainda na década de 90, as políticas de formação docente mudaram quando após alguns anos de discussões e tramitações foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDB nº 9.394/1996), estabelecendo em seu art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 34). Sobre a aprovação da LDB os autores ressaltam que, “por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma

política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 39).

Nesse mesmo período várias ações foram desenvolvidas pelo governo federal visando melhorar a formação docente, bem como valorizar a atuação destes profissionais. “Tal pensamento atribuía-se ao ter o profissional da educação como principal protagonista para melhorar a qualidade, organização e gestão do ensino nas escolas” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 39).

De acordo com Medeiros e Pires (2014, p. 38) “no final da década de 1990 e início do século XXI, presenciamos avanços e iniciativas na área da educação e do ensino”. Entretanto, nesse período as políticas de formação docente surgiram a partir de “acordos políticos com interesses locais, regionais e, às vezes, até pessoais ou de uma minoria que em nome do desenvolvimento adéquam setores da sociedade em prol de seus benefícios, interessadas no capital”.

Dentre as ações desenvolvidas pelo governo no início do século XXI destaca-se a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) para o período 2001-2010 que “definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas a serem cumpridas” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Em meio as leis constituídas para normalizar o PNE 2001/2010, deve-se mencionar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que dispõe aos estados e municípios, instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b). Nesse mesmo ano, através do Decreto nº 6.094/2007 foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas), que constituía um programa do PDE que objetivava melhorar os “indicadores educacionais por meio de regime de colaboração entre os entes federados, com 28 diretrizes consolidadas em um plano de metas, que visa a manutenção e desenvolvimento da educação básica” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Visando cumprir este regime de colaboração, ainda em 2007 foi lançado o Plano de Ações Articuladas (PAR), que servia como “base para termo de convenio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado” (BRASIL, 2007a).

Com o PAR quando os estados e municípios aderiram ao Plano de Metas era realizada uma análise da realidade educacional local e com isso seriam desenvolvidas “um conjunto de ações estruturadas em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Essa composição da política educacional resultou na organização do Plano Plurianual (PPA), que tinha como objetivo promover a qualidade da educação, fato que reiterava o comprometimento estabelecido entre o PDE e o PAR, a fim de “atender à demanda por formação inicial e continuada de professores da educação básica, oferecida pelas redes públicas de ensino de todo país, de acordo com o informado previamente por cada estado” (MEDEIROS E PIRES, 2014, p. 42).

Existem ainda políticas de formação de professores que são organizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto à fundação do Ministério da Educação (MEC). Estes programas cumprem um relevante papel para a expansão da pós- graduação – mestrado e doutorado –, distribuídos nas instituições de nosso país (BITTENCOURT E FERNANDES, 2018).

As políticas públicas dividem-se em três núcleos de programas e ações: formação inicial, formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica. Nos programas destinados à formação inicial encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que são ofertados por universidades comunitárias. Segundo Bittencourt e Fernandes (2018, p. 16), “dentro da formação continuada e extensão entra a relação dos mestrados, residência como prestações de serviços e ampliação da formação inicial dos professores. Na formação em pesquisa e divulgação científica entram aspectos de pesquisas e publicações de trabalhos científicos”.

A fim de efetivar tais programas a CAPES dispõe a “avaliação da pós- graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (CAPES, 2019).

Diante do exposto, e observando as políticas educativas voltadas à formação docente é possível perceber a importância que se tem dado a profissionalização dos professores, que é reconhecido que esta pode contribuir para a melhoria da educação.

3.2 A FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA O DOCENTE INDÍGENA

É sabido que “a educação é definida em lei como um dos direitos fundamentais dos povos indígenas” (SILVA E FREITAS, 2014, p. 14), entretanto para garantir esse direito um longo caminho foi percorrido. Atualmente, a educação escolar indígena é considerada uma conquista há muito tempo reivindicada pelos povos indígenas. A luta por uma educação diferenciada que se adequasse à realidade indígena visava “um processo educacional desenvolvido junto com a comunidade na recuperação dos mitos, das histórias contadas pelos mais velhos, pelas danças, no artesanato, na recuperação das ervas medicinais, dentre outros conhecimentos” (JORDÃO, 2014, p. 2). Assim, “o objetivo da Educação

Escolar Indígena a partir de CF de 1988 passou a ser o de fortalecer os conhecimentos próprios de cada cultura e as pedagogias específicas de cada povo nos currículos das escolas indígenas”, além disso, pretendia-se ainda garantir que os povos indígenas pudessem adquirir os mais variados conhecimentos estabelecidos pela sociedade não indígena (SILVA E LIMA, 2016, p. 92).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) publicada no ano de 1996, reafirmou os preceitos determinados na Constituição Federal de 1988, enfatizando que a língua materna de cada povo indígena bem como suas práticas socioculturais deveriam ser fortalecidas, a fim de proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando com isso suas identidades. O Plano Nacional da Educação (PNE/2001) por sua vez, também estabeleceu metas ofertando programas educacionais às comunidades indígenas em todas as séries do Ensino Fundamental. Assim, no ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) “na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 11).

Com isso o RCNEI objetivava disponibilizar informações a fim de que fosse elaborado programas de educação escolar que atendessem aos anseios e aos interesses dos povos indígenas, considerando os fundamentos da pluralidade cultural e da igualdade entre todos os brasileiros, além disso, pretendia orientar a elaboração e produção de materiais didáticos, bem como oferecer subsídios para formação de professores indígenas (BRASIL, 1998).

Para que a educação escolar indígena se consolidasse realmente como uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilingue era fundamental que o profissional que fosse atuar nessas instituições escolares pertencesse às comunidades em que estavam inseridas, considerando que esse docente deveria dominar os saberes próprios da cultura de cada comunidade. Dessa forma, ter um professor indígena à frente da educação escolar nas aldeias significava que a clientela educacional seria melhor atendida. Entretanto, os professores indígenas não possuíam a formação convencional do magistério, e com isso tinham um “precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares” (BRASIL, 1998, p. 40). Por outro lado, os professores não indígenas que atuavam nessas escolas, embora tivessem o curso de magistério não conheciam os saberes, costumes e culturas das comunidades indígenas.

Essa disparidade tornava impossível que a proposta de educação intercultural fosse desenvolvida. Assim, a fim de obter uma educação diferenciada e de qualidade sob a perspectiva da interculturalidade, foi reivindicado uma formação específica para o professor indígena de forma que as características socioculturais de suas comunidades fossem contempladas. De acordo com Domingues (2015, p. 2) “esta formação docente específica e intercultural representa esforços no sentido de uma institucionalização da escola indígena nos sistemas de ensino, pautados na promoção

de políticas que garantam a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação”. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com coordenadores de programas de formação de professores indígenas originários de organizações não- governamentais e governamentais, realizaram várias discussões e debates visando identificar os detalhes comuns nas distintas experiências de formação e qualificação de professores indígenas no país (BRASIL, 2002).

Tais discussões resultaram na elaboração de um documento que tencionava “sistematizar ideias consensuais e práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país” (BRASIL, 2002, p. 5).

Desse modo, no ano de 2002 foi publicado o documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas objetivando “construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país” (BRASIL, 2002, p. 9).

No ano de 2015 objetivando “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, p. 01) através da Resolução n. 1, foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Segundo Oliveira (2017, p. 32) tanto os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas “apresentam uma sistematização de ideias, coletadas a partir de representantes indígenas, indigenistas e instituições de ensino de diferentes localidades do país, que visam propiciar uma formação intercultural aos professores indígenas”. Esses documentos apresentam ainda um conjunto de atributos que forma o perfil ideal do professor indígena, onde este deve “reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política; estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros [...]” (BRASIL, 2002, p. 23).

Ao observar o conjunto de atributos que compõe o perfil do professor estabelecidos no Referencial para a Formação dos Professores Indígenas percebe-se que tornar-se um docente indígena não é uma escolha pessoal do sujeito, mas sim, uma decisão da comunidade que aprovará que esse representante se torne professor na aldeia. Segundo Domingues (2015, p. 6) esse modelo pedagógico evidencia o protagonismo do docente indígena, pois ele poderá atender “às especificidades e demandas

de suas sociedades, na busca de uma escola baseada num paradigma de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e etnicidade e no diálogo entre as diferenças”.

Entende-se com isso que o perfil docente idealizado no Referencial permite que o professor indígena seja um referencial na comunidade, onde este terá sua formação, bem como atuação alicerçadas nos fundamentos e finalidades da educação intercultural, podendo alcançar assim os objetivos desejados pela comunidade indígena.

Silva e Lima (2016, p. 98) afirmam que há vários aspectos pertinentes à relevância da formação de indígenas para atuarem como professores. Dentre esses aspectos as autoras apontam “o conhecimento que o professor indígena possui das características do povo a qual pertence”, fato que facilitava o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao fazer parte da comunidade indígena, o professor conhecia bem as características culturais, a língua materna, “os rituais, as memórias, o território, os lugares sagrados, as demandas, os projetos de desenvolvimento que lhes interessam, e podem, portanto, constituírem pesquisadores de sua própria história, língua e cultura”.

Outro aspecto que as autoras supracitadas mencionam é a necessidade dos professores indígenas aprofundar-se no estudo da Língua Portuguesa, a fim de que sejam “mais aptos no processo de ensino, tanto dessa língua, como de outros conhecimentos vinculados aos saberes ocidentais” (SILVA E LIMA, 2016, p. 98). Nesse contexto é possível identificar a prática da interculturalidade, uma vez que os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas orientam que estes profissionais “tem o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados “entre mundos”, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural” (BRASIL, 2002, p. 21).

Percebe-se que o professor indígena pode ser o profissional que fará com que a interculturalidade se faça presente na educação escolar indígena, valorizando a identidade étnica da comunidade em que está inserido, rememorando “elementos da cultura material e imaterial, auxiliando na revitalização da língua (quando for o caso) e na apreensão da língua escrita” (SILVA E LIMA, 2016, p. 98).

Considerando que “a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAU, 2006, p. 19 apud CAVALCANTE; YONG,

2016), pode-se afirmar que a educação intercultural é uma prática social que permite interagir intensamente com as mais variadas atividades da escola.

Associando esse conceito de educação intercultural com a realidade da educação indígena é possível compreender que “no campo da educação escolar indígena, diferentes interpretações acerca

da interculturalidade e/ou diálogo intercultural enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias” (Nascimento, Quadros e Fialho, 2016, p. 196). Tendo em vista que ao analisar a prática da interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas percebe-se certa dificuldade em romper o modelo de educação assimilacionista já estabelecido durante anos pela sociedade.

De acordo com Candau (2012 apud Alencar 2014, p. 85) para quebrar esse modelo de educação assimilacionista, visando uma educação intercultural numa perspectiva crítica e emancipatória é necessário executar “quatro ações fundamentais: desconstruir, articular, resgatar e promover”. A autora aponta que a desconstrução acontece quando o docente indígena se insere no “universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira”. Nas palavras do autor, é necessário “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares”.

A segunda ação mencionada por Candau (2012 apud Alencar 2014, p. 85) refere-se à articulação entre a igualdade e a diferença, onde o professor indígena através de sua prática pedagógica promoverá “o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as”. Alencar (2014, p. 85) afirma que essa ação pode gerar mudanças nos atores que participam desse processo, de forma que “a consciência dos códigos identitários de cada grupo” sejam favorecidos “o que reforçaria a própria identidade”. Isso fomentará a reivindicação de outras táticas nos procedimentos de formação profissional e de ensino.

A terceira ação sugerida “propõe resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais” Candau (2012 apud Alencar 2014, p. 86). A autora ressalta que “é importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré- estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento”.

A quarta e última ação recomenda a promoção de “experiências de interação sistemática com os ‘outros’” (ALENCAR, 2014, p. 86). A autora ressalta que “nessa ação é preciso relativizar o estar no mundo e atribuir-lhe sentido. Torna-se fundamental experiências interativas com diferentes modos de viver e expressar-se, com participação em projeto coletivos e do qual participem pessoas e/ou grupos diversos”.

Essa última ação sugere a reconstrução da dinâmica educacional, que envolve vários aspectos da instituição escolar, como a mudança da “seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor e a relação com a comunidade” (ALENCAR, 2014, p. 86), refletir sobre essas mudanças concebendo uma educação numa perspectiva

intercultural, possibilitará aos atores do processo de ensino aprendizagem uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada. (ALENCAR, 2014, p. 86).

No que se refere ao currículo da formação de professores indígenas é “um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da educação escolar para os índios” (NASCIMENTO, 2017, p. 385), entende-se que há uma necessidade urgente em construir um currículo específico para atender as indigências das comunidades indígenas garantindo assim, uma educação diferenciada e intercultural. Nesse sentido, deve-se ressaltar que “a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena” (NASCIMENTO, 2017, p. 385).

Pessoa (2017, p. 218) defende que se torna imprescindível “transformar o que está definido nos documentos legais em práticas educativas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas”. Assim sendo, acredita-se que ao organizar um currículo específico e apropriado na formação de professores indígenas sob a perspectiva intercultural, as especificidades que fazem da escola indígena diferente das demais podem ser legalizadas e postas em prática, se fazendo perceber que os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas são valorizados.

Ressalta-se, portanto, a importância da formação de professores indígenas, uma vez que “é durante os cursos de formação de professores indígenas que o grupo discute, reflete e (re) constrói uma nova forma de se pensar e repensar suas relações[...]” (PESSOA, 2017, p. 218). Além disso, sabe-se que os “professores preparados podem mais facilmente promover o equilíbrio entre as aquisições de conhecimento que possibilitam melhora na participação da sociedade nacional e a manutenção e afirmação de sua própria cultura, dessa forma, garantindo que cada etnia decida como se dará sua inserção na sociedade, assim, respeitando o objetivo de cada comunidade indígena” (SILVA E GOMES, 2018, p. 10).

Domingues (2015, p. 8) destaca que “são muitas as responsabilidades de um professor indígena e não se limitam ao ambiente escolar. É atribuído a esse docente um papel de interlocutor cultural e político de seu grupo étnico”, dessa forma, compreende-se que recebendo uma formação apropriada baseada na perspectiva intercultural, o professor indígena pode modificar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

4 CONCLUSÃO

A transformação de perspectiva da Educação Escolar Indígena nas aldeias caracterizou-se com a concretização da luta das comunidades indígenas ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada. Efetivar essa educação pautada na interculturalidade não é uma tarefa fácil para os professores indígenas, tendo em vista que é preciso promover ao mesmo tempo o reconhecimento de valores, a preservação dos conhecimentos socioculturais, bem como o respeito e a valorização positiva identitária através de uma estratégia pedagógica formulada, pensada, discutida e orientada. Para tanto, é imprescindível que estes profissionais tenham uma formação que traga uma proposta a ser construída com a coparticipação de professores indígenas e não indígenas, através de uma equipe de profissionais que estejam atentos às demandas políticas de cada comunidade étnica, considerando sempre a diversidade cultural.

A perspectiva da interculturalidade ajuda consideravelmente todo esse processo visto que a prática intercultural pode ser compreendida como a interação e o convívio entre as diferentes culturas no âmbito educacional. Pressupondo que essa interação ocorre baseada na pluralidade, acredita-se ser de grande importância estimular uma formação de professor que oriente a atuação desse profissional baseado no respeito às diferenças, tendo assim um caráter intercultural, propondo com isso uma transformação social.

O presente artigo inseriu-se nesse contexto que através da revisão sistemática integrativa objetivou refletir sobre a formação dos professores indígenas no contexto educacional brasileiro numa perspectiva intercultural. Diante dos trabalhos selecionados e observando as políticas educativas voltadas à formação docente é possível perceber a importância que se tem dado a profissionalização dos professores, que é reconhecido que esta pode contribuir para a melhoria da educação e no que se refere ao professor indígena quando este recebe uma formação apropriada baseada na perspectiva intercultural, pode transformar a realidade de muitos alunos, extinguindo as práticas assimilacionistas, bem como os conceitos preconceituosos, tornando a escola indígena em uma educação efetivamente intercultural propensa ao diálogo reflexivo, onde o processo de ensino aprendizagem valoriza e respeita as diferenças existentes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. C. P. M. Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior. GEPIADE: Itabaiana, ano 08, v. 16, jul./dez. 2014.

BITTENCOURT, R. L.; FERNANDES, C. F. O PIBID como programa de formação docente na perspectiva dos professores supervisores. São Paulo: Pimenta cultural, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a.

. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007b.

. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC; SEF, 2002.

. Resolução CNE/CP 1/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 30 de novembro de 2019.

CASTRO, M. R. et al. Educação indígena: quando a linguagem determina práticas docentes diferenciadas. Debates em educação. v. 9, n. 18, mai./ago. 2017.

CAVALCANTE, M. S. N.; YONG, L. D. P. Multiculturalismo e interculturalidade: uma realidade e uma perspectiva educacional? Anuário do Instituto de Natureza e Cultura – ANINC, v. 02, n. 01, 2016.
CONTI, K. C. et al. A formação de professores indígenas: o uso de jogos e computadores nas aulas de matemática. Revista de Educação Matemática. São Paulo, v. 15, n. 18, p. 136-149, jan./abr. 2018.

DIAS, H. N.; ANDRE, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. Revista Internacional de Formação de Professores. (RIFP) Itapitininga, v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016.

DOMINGUES, M. P. B. Formação docente indígena: trajetória e desafios do diálogo intercultural. ÁGORA: revista acadêmica de formação de professores. Universidade Metropolitana de Santos. V. 1, n. 1 – dez. 2015.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. Educação. Porto Alegre, v. 38, n. 1 enero-abril, p. 138-146, 2015.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. Estudos Linguísticos. São Paulo, 46 (2), p. 505-515, 2017.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. Cadernos de pesquisa. v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. p. 126-141, junho, 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Interculturalidade e educação: diálogo e conflito na formação e prática docente. Devir Educação. v. 1, n. 1, p. 75-96, 2017.

JORDÃO, E. L. P. Reflexões sobre o papel do professor indígena na educação escolar indígena e educação indígena. Web revista – Páginas de Debates: Questões de linguística e linguagem. Edição 23 – 2º semestre de 2014.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para todos os níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional. v. 15, n. 45, p. 423-441, maio-agosto, 2015.

LIMA, N. F. et al. Educação e interculturalidade: a formação dos professores indígenas. Revista Humanidades e Inovação, v. 4, n. 4, 2017.

MACHADO, T. As tendências pedagógicas. Disponível em: <http://www.terezinhamachado.verandi.org/textos/doc_30.doc>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. Caderno de Pesquisa. São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014.

MENEZES, M. M. et al. Um olhar sobre o olhar indígena e suas esco(h)al. Archivos analíticos de políticas educativas. V. 23, p. 1-25, 2015.

NASCIMENTO, R. G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. Revista Educ. Public. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M.T.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. Revista Antropológicas, 27 (1): 187-217, 2016.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores. Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP.

PESSOA, H. C. C. Narrativas de professores indígenas sobre o cotidiano escolar. Revista Ensino Interdisciplinar. v. 3, n. 08, VERN, Mossoró, RN, maio/2017.

ROSA, H. A. Kuaamba'e = conhecer, ensinar': a experiencia na formação de professes Guarani. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 171-191, jan./abr. 2015.

SAMPAIO, M. F. A. et al. A formação de professores no Brasil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Pimenta Cultural. São Paulo. v. 1 n. 1, p. 76-95, 2018.

SANTOS BERNARDI, L. T. M.; BERNARDI, L. M. Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória. Educação em foco. Ano 20, n. 32, p. 61-78, set./dez. 2017.

SANTOS, D. I. P. et al. Formação do professor indígena em Humaitá, Sul da Amazonas. Retratos de Assentamentos. v. 20, n. 2, 2017.

SANTOS, L. A. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. Revista X, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 262-287, 2018.

SANTOS, R. B.; SERRÃO, M. C. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia? Revista Eletrônica Mutações – RELEM, jul./dez. 2017.

SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A. Estudo da infância indígena: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte. Interdisc, São Paulo, n. 13. p. 01-114, out. 2018.

SILVA, A. R.; FREITAS, M. C. S. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. Revista Científica Vozes dos vales. VVJVM, MG, Brasil, n. 06, ano III, 10/2014.

SILVA, G. A.; GOMES, V. A interculturalidade na educação indígena. Revista Saberes docentes. Juína – MT, Brasil, v. 3, n. 5, jan./jul. 2015.

SILVA, L. G.; LIMA, S. C. Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas. Revista Interface. Edição n. 11, maio, p. 89-104, 2016.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34, e187725, 2018.
