

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE QUALIDADE SOCIOCULTURAL PARA OS PROFESSORES INDÍGENAS: O QUE ESTÁ CONSIGNADO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA?

Andréia Nunes Militão¹

Resumo: O debate atinente à formação inicial de professores tem, recorrentemente, obliterado a formação de professores indígenas. Argumenta-se, neste texto, que há um processo de apagamento e de invalidação da formação específica, diferenciada e intercultural consignada no ordenamento jurídico nacional. Conquanto hajam normativos em vigência, a oferta de licenciaturas interculturais indígenas não tem sido implementada nas IES públicas e privadas, levando os povos indígenas, em diversas regiões do país, a ingressarem em cursos de magistério e licenciaturas regulares. Defende-se que a especificidade dos povos indígenas deve ser considerada nos processos de formação de professores com vistas a materialização da Educação Escolar Indígena. Tendo por objetivo desvelar a especificidade da formação de professores indígenas, elege-se como corpus de análise: 1) Resolução CNE/CEB n. 3/1999; 2) Referenciais para a formação de professores indígenas (2002); 3) Resolução CNE/CEB n. 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e 4) Resolução CNE/CP n. 1/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. A pesquisa empreendida aponta que o desfinanciamento da educação, provocado pela EC n. 95/2016, somado à tendência de padronização da formação de professores em geral, faz com que a almejada formação intercultural de qualidade sociocultural para os professores indígenas não seja materializada, notadamente no nível superior.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas; Formação Intercultural; Educação Escolar Indígena; Diretrizes Curriculares.

Intercultural quality socio-cultural training for indigenous teachers: What is consigned in brazilian educational legislation?

Abstract: The discussion concerning initial teacher training has, recurrently, obliterated the training of indigenous teachers. In this text, it is argued that there is a process of concealment and invalidation of the specific, differentiated and intercultural formation enshrined in the national legal order. Even though there are regulations in force, the offer of indigenous intercultural degrees has not been implemented in public and private Higher Education Institutions, causing indigenous peoples, in different regions of the country, to enroll in teaching

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (andreamilitao@uems.br)

courses and regular degrees. It is argued that the specificity of indigenous peoples should be considered in teacher training processes for the materialization of Indigenous School Education. In order to reveal the specificity of the training of indigenous teachers, the following corpus of analysis is chosen: 1) Resolution CNE/CEB n. 3/1999; 2) References for the Training of Indigenous Teachers (2002) (2002); 3) Resolution CNE/CEB n. 5/2012, which defines National Curricular Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education; and 4) Resolution CNE/CP n. 1/2015, which establishes the National Curriculum Guidelines for the Training of Indigenous Teachers in Higher Education and High School courses. The research developed indicates that the underfunding of education, caused by Amendment Constitution n. 95/2016, added to the trend towards standardization of teacher training in general, means that the desired intercultural training of sociocultural quality for indigenous teachers is not materialized, mainly at the higher education.

Keywords: Training of Indigenous Teachers; Intercultural Training; Indigenous School Education; Curriculum Guidelines.

INTRODUÇÃO

A partir de 2016, um “pacote” de normas educacionais passou a ser aprovado linearmente com foco na educação básica e na educação superior. Entre as características destes normativos há uma lógica de padronização curricular, calcada em competências e habilidades, assumidamente de viés pragmatista e tecnicista.

As mudanças na legislação infraconstitucional vêm agenciando uma reforma educativa profunda, notadamente nas políticas, programas e propostas de formação de professores. A recepção das novas diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em articulação com o Ministério da Educação (MEC), vem recebendo severas críticas por seu caráter de esvaziamento da autonomia das instituições educacionais e dos docentes e por seu viés prescritivo e generalista. As proposições para a formação de professores enfrentam resistências no interior das IES e por parte das entidades acadêmico-científicas, pois, no caso da formação de professores indígenas, rompe com o paradigma da formação específica e diferenciada.

A formação de professores indígenas rejeita toda e qualquer padronização, pois deve ser territorializada, específica, ter centralidade na língua materna e envolver a comunidade a qual se destina. Existem ainda outras especificidades, conforme assinalam Matos e Monte (2006). O professor indígena, por exemplo, tem um papel de liderança na comunidade, frequentemente servindo “[...] como um dos mediadores nas relações

interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional” (MATOS; MONTE, 2006, p. 81). Portanto, segundo os autores,

Em muitos dos considerados “bons projetos” de formação, as organizações indígenas, principalmente as organizações de professores indígenas têm um papel de destaque na realização dos cursos seja como professores de algumas áreas, seja no planejamento e avaliação. Nesse sentido, um intenso processo de politização e mobilização se desenvolve durante os cursos de formação dos professores. (MATOS; MONTE, 2006, p. 81).

Para Secchi (2012, p. 336), “[...] é na comunidade educativa especial dos cursos de nível médio e das licenciaturas específicas que residem os principais elementos configuradores do atual processo de institucionalização das escolas indígenas”. São nos cursos de formação que se criam as condições para a organização da instituição escolar, espaço-tempo onde os professores indígenas assumem papel relevante, ao lado das lideranças e de atores externos.

A partir da década de 1970 houve uma mudança de paradigma na oferta da educação escolar indígena, passando a envolver os povos indígenas nos processos decisórios, de maneira que “[...] a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios” (MAHER, 2006, p. 23). Induzidos pela emergência dos primeiros programas de formação de professores vinculados às organizações não governamentais, espalharam-se cursos de magistério indígena pelo país. Estas experiências, criadas no âmbito da sociedade civil, passaram a compor uma agenda de reivindicações e foram “[...] gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas” (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Foi durante as décadas de 1980 e 1990 que a formação de professores indígenas migrou das organizações não-governamentais para as secretarias estaduais de educação no âmbito do magistério. Nesse processo, tornou-se responsabilidade dos estados a criação de programas de formação de professores indígenas (MAHER, 2006).

Neste texto, problematiza-se as implicações das medidas implementadas a partir de 2016 para a formação de professores indígenas. Recupera-se, para tanto, o arcabouço normativo vigente e as alterações recentes nas políticas educacionais que disciplinam o tema, e discute-se alguns elementos que caracterizam esse processo para substanciar a análise dos normativos

anunciados, em especial o *corpus* documental: 1) Resolução CNE/CEB n. 3/1999; 2) Referenciais para a formação de professores indígenas (2002); 3) Resolução CNE/CEB n. 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e 4) Resolução CNE/CP n. 1/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

As argumentações aportam-se na pesquisa documental, a partir da compreensão de documento como expressão “[...] de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; [...] constituídos pelo e constituintes do momento histórico” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 101).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) asseguram que os “[...] documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades”. Um aspecto a se considerar na análise de documentos é o próprio entendimento de política como processo e resultados. Por isso, os documentos “[...] devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local” (BOWE; BALL, 1992 apud SHIROMA; CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 431).

Considerando o pressuposto de que “[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 432), analisa-se, primeiro, documentos voltados especificamente para a Educação Escolar Indígena, de modo a localizar os indícios para a formação de professores para esta modalidade e, na sequência, debruça-se sobre dois documentos direcionados para a formação de professores indígenas.

Ressalta-se que todos estes normativos foram produzidos num contexto de ampliação de direitos, induzidos pela período pós-ditadura civil-militar, permitindo, pois, que “novos personagens entrassem em cena” (SADER, 2001) em busca de crivar suas agendas na legislação à época em construção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DO MAGISTÉRIO AO NÍVEL SUPERIOR

Tem-se como pressuposto que as propostas *de* e *para* a formação de professores indígenas devem estar associadas ao modelo de educação escolar indígena. Por isso, constitui-se em desafio a inserção dos princípios da

interculturalidade nos processos de formação de professores indígenas. Esse desafio encontra-se avalizado na Constituição Federal de 1988, que estabelece o reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural e, por consequência, a proposta de uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e centrada nos territórios etnoeducacionais.

Urquiza e Nascimento (2010) localizam na década de 1970 os primeiros processos institucionais de formação de professores assentados na perspectiva intercultural e asseveram que estas iniciativas pioneiras foram acolhidas mais tarde no ordenamento jurídico-legal brasileiro, sobretudo na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) constitui o marco normativo que reconhece o direito dos povos indígenas à língua materna, à cultura e às tradições. Nesta perspectiva, “[...] instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração” (GRUPIONI, 2006, p. 56).

Desse modo, a legislação infraconstitucional incorpora a perspectiva da “[...] educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades” (GRUPIONI, 2006, p. 56). A LDB/1996 (BRASIL, 1996) apresenta, em seu artigo 78, como estrutura para a Educação Escolar Indígena:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Estabelece ainda os objetivos que devem balizar a estrutura e o funcionamento desses programas, a saber:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade

nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, n.p.).

Para Grupioni (2006, p. 58), “esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente”. Por extensão, a formação de professores indígenas constitui-se em via para a garantia da autodeterminação dos povos indígenas, assim, a incorporação do bilinguismo e da interculturalidade são fulcrais para a efetivação deste direito.

A formação de professores indígenas está articulada à criação da modalidade Educação Escolar Indígena e à expansão de escolas indígenas nos territórios indígenas, por essa razão, está na agenda do movimento indígena desde a década de 1980.

Assume-se, dessa maneira, o desafio de construção de uma outra configuração de escola indígena que amalgama

[...] os conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação. (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46-47).

A validação legal, social e política da Educação Escolar Indígena, enquanto uma modalidade da educação brasileira, está condicionada à formação de professores indígenas. A oferta da formação em nível médio foi e é tarefa assumida pelos diferentes estados do país. Na década de 1980 prevaleceu como problema para qualificar a formação de professores indígenas a oferta de cursos pontuais e de curta duração, centrados em temáticas específicas. Essas iniciativas foram acompanhadas pela busca individual de cursos regulares com certificação, reivindicações por vagas ociosas em curso de baixa procura, negociações individuais e/ou coletivas por bolsas em instituições particulares filantrópicas ou conveniadas e, ainda, negociações diretas com as administrações central e regionais da FUNAI com as instituições de ensino. (SECCHI, 2012).

As propostas formativas direcionadas aos professores em exercício (leigos) e aos demais interessados em exercer o magistério em escolas indígenas, não foram acompanhadas de políticas de permanência. Portanto, “discutia-se apenas

a forma de acesso, e não o percurso, nem tampouco os conteúdos e metodologias dos cursos para os quais estavam sendo solicitadas as vagas” (SECCHI, 2012, p. 338).

No limiar do século XXI, passa-se a disseminar a oferta em nível superior, em geral, em cursos de licenciatura específica e vinculados às universidades públicas federais e induzidas pelo Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND). Assume-se que, no tempo presente, tal oferta deve constituir prioridade das universidades, em especial, das públicas, com amplo financiamento do governo federal e estadual. A estagnação da formação em nível médio representa a manutenção da precarização dos profissionais do magistério indígena.

Este recente reconhecimento das universidades como *lócus* de formação de professores indígenas implica, de acordo com Orço e Orço (2017, p. 136), “[...] preparar os professores indígenas para atuarem e participarem em diferentes dimensões na vida de suas comunidades, como forma de adquirir conhecimentos”. Os autores ainda acrescentam a centralidade do uso da língua materna nos processos de ensino e aprendizagem e da elaboração de materiais didáticos (ORÇO; ORÇO, 2017).

A baixa oferta de formação de professores indígenas não está vinculada ao número² de Instituições de Ensino Superior (IES), mas a outros dois aspectos: à localização das IES, em geral situadas nas capitais, e à não previsão de políticas de valorização dos professores indígenas. Assim como ocorre na profissão docente em geral, o professor indígena também carece de uma consistente política de valorização. Este aspecto, se atendido, permite mitigar as dificuldades para ampliação do atendimento das escolas indígenas por professores com formação adequada (ORÇO; ORÇO, 2017). Os autores asseveram que

[...] não há, no Brasil, a efetividade das políticas de formação inicial e continuada dos professores para atuarem nas escolas indígenas e nas escolas não indígenas, dificuldade esta, enfrentada

² “O País conta com 2.368 Instituições de Ensino Superior; destas, 195 Universidades, 147 Centros Universitários, 1.986 Faculdades e 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (IF/CEFET). Das 2.368 instituições credenciadas no Brasil, apenas 298 são públicas, sendo 107 instituições federais, 118 instituições estaduais e 73 instituições municipais. Já as demais 2.070 são instituições privadas (BRASIL, 2014)”. (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 137).

pela educação no Brasil, com a falta de professores habilitados em áreas específicas do conhecimento. (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 137).

Os programas, políticas e processos de formação de professores indígenas estão acoplados ao objetivo de “[...] garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas” (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 137). Esta formação deve respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2014, e homologada pelo Ministério da Educação, em 2015 (BRASIL, 2015a). Para Orço e Orço (2017),

[...] a formação de indígenas como professores para atuarem nas escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 138).

É preciso considerar como fulcral nos processos formativos destinados à preparação de profissionais para atuar em escolas indígenas que o professor indígena é o conhecedor da própria cultura. Nisto reside a necessidade do envolvimento dos sujeitos em formação na proposição de cursos de formação de professores indígenas.

Hentz (2013, p. 280) considera que “a formação de professores indígenas representou - e ainda representa - a possibilidade de efetivação do direito à diferença aos povos indígenas e à educação escolar nas línguas maternas de cada povo, reconhecido na Constituição de 1988”. Neste sentido, a formação de professores indígenas pode constituir-se em via para a diversidade linguística.

Para Maher (2006, p. 24), duas questões se sobressaem no exercício profissional dos professores indígenas. A primeira se refere à dupla tarefa de conferir foco na formação para a cidadania na sociedade em geral e na comunidade indígena em particular. Outro elemento a ser observado é que parte significativa dos professores atuantes em escolas indígenas não concluiu a escolarização básica, sendo, pois, professores leigos: “[...] já atua na escola de

sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal”. Essa característica leva à inserção de conteúdos da educação básica nos programas e cursos de formação de professores indígenas. Conquanto se tenha conhecimento sobre o trabalho de professores indígenas em comunidades bilíngues, esse elemento pouco comparece nos processos formativos.

Os desafios envolvidos nesse processo são significativos, dada a diversidade cultural e a dispersão espacial dos povos indígenas no Brasil. Maher (2006) destaca a necessidade de se considerar, nos processos formativos, as especificidades da população indígena, que, no contexto atual, conta com aproximadamente 370 mil pessoas organizadas em 220 povos.

Essa complexidade que perpassa a formação de professores indígenas para atuar em escolas indígenas tem gerado distintas experiências formativas no território nacional; “[...] não há um único modelo a ser adotado, vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades” (GRUPIONI, 2006, p. 51). Existe consenso de que a escola indígena de qualidade depende de vários fatores, sendo um dos principais deles a necessidade de que estejam à sua frente professores e gestores pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2006).

Dados oriundos do Censo Escolar Indígena, produzido pelo Ministério da Educação em 1999, indicava que os professores indígenas não possuíam formação específica para o exercício profissional: 28,2% dos professores indígenas ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6% tinham Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% haviam cursado o Ensino Superior (GRUPIONI, 2006). Acoplado aos dados de formação, Grupioni (2006) destaca que, no ano referido, foi possível identificar 1.392 escolas situadas em terras indígenas, nas quais 3.998 professores índios e não-índios lecionavam para, no total, 93.037 estudantes. Em tal quadro docente, os professores indígenas representavam 76,5% do total, ou seja, totalizavam 3.059, enquanto os outros 939 professores eram não-índios, equivalendo a 23,5%.

Estes dados apresentam um diagnóstico do cenário após a aprovação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), evidenciando que o desafio a ser enfrentado permanece, pois, passadas quase três décadas, apesar dos avanços, a questão da

formação específica, pautada no princípio da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, ainda está em pauta. Na sequência, analisa-se alguns desses avanços normativos representados por três resoluções do CNE que tratam do tema.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS NACIONAIS

Representando um avanço na regulamentação da modalidade da Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), que instituiu as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esta Resolução deu materialidade ao que foi determinado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Acerca da formação de professores, a Resolução supramencionada destaca a especificidade da formação de professores para as escolas indígenas, orientada por Diretriz Curricular Nacional, garantindo-se “[...] aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (BRASIL, 1999, n. p.).

Desde 1999, há a indicação para que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica, portanto, uma formação diferenciada. Esse pressuposto informa que deve ser em cursos distintos, seja no nível médio, seja no nível superior. Soma-se a este aspecto a indicação para que a docência em escolas indígenas seja de professores vinculados à comunidade. Articula-se, ainda, a necessidade de criação de uma carreira para o magistério indígena, com a previsão de concurso público diferenciado.

Decorrente das consignas contidas na Resolução CNE/CEB n. 3/1999 (BRASIL, 1999), o MEC compôs uma comissão de trabalho para elaborar “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”. Esta comissão, composta por representantes dos movimentos indígenas, universidades e órgãos governamentais, funcionou entre 1999 e 2001 e teve como ponto de partida a elaboração do perfil do profissional necessário à condução do processo escolar em terras indígenas, por 15 professores indígenas pertencentes a 13 povos distintos (BRASIL, 2002). Almejava-se, desse modo,

[...] nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às demandas das

comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (MATOS; MONTE, 2006, p. 76).

Matos e Monte (2006, p. 79) localizam nas últimas décadas a “[...] heterogeneidade na composição das agências executoras e dos formatos curriculares dos cursos de formação de professores indígenas”. Conquanto prevaleça a formação em serviço para os professores indígenas leigos, há um forte movimento de sua inserção nas licenciaturas em geral. Esse aspecto, ainda não quantificado, indica certo abandono pelo modelo específico de formação por parte dos governos federal e estadual.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 9) recomendam a implantação de programas de formação de professores indígenas de modo contínuo. O referido documento assim vincula a garantia da Educação Escolar Indígena à formação de professores, tendo com um dos parâmetros de qualidade uma proposta “específica, diferenciada, bilíngue, intercultural” considerando que esta só será viável “se os próprios Índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores”. Considerando ainda a necessidade de que essa escola, “[...] contribua para o processo de auto-determinação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação” (BRASIL, 2002, p. 10).

A Resolução CNE/CEB n. 5/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reafirma e amplia as determinações sobre a formação de professores indígenas em seu Art. 19: “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, p. 411). Esse normativo ratifica a formação específica com o intuito de promover os professores indígenas como “[...] interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral [...]” (BRASIL, 2012, p. 411).

As resoluções analisadas se conjugam ao tratar de aspectos variados da educação escolar indígena. Não há um contraponto entre os documentos; ao contrário, eles convergem no sentido de normatizar elementos consensuais do movimento de educadores indígenas, construídos historicamente ao longo das últimas quatro décadas. A centralidade da formação de professores antecede a

aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a).

Tem-se, portanto, uma Resolução que permite a formação em serviço e indica a necessidade de cursos específicos para a formação de professores indígenas. Ao menos no primeiro momento, ou nas duas décadas posteriores à aprovação da Constituição Federal de 1988, prevaleceu a formação em serviço e/ou a inserção dos indígenas em cursos regulares para a sua formação docente. Assim, ficou em segundo plano a criação de cursos específicos, pois relegada a uma minoria a formação de professores indígenas contemplando as especificidades que a diferem da preparação dos docentes para as demais modalidades de ensino.

Das modalidades da educação nacional, apenas a Educação Escolar Indígena e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm diretrizes específicas para a formação de professores, sendo que esta última teve as diretrizes aprovadas recentemente, inscritas na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 (BRASIL, 2022).

A formação *de* e *para* professores indígenas foi convencionada na Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015b). A análise preliminar deste normativo localiza que o seu foco é a formação intercultural e específica, mas não aborda a formação nos cursos regulares, portanto, não instrumentaliza os cursos regulares que formam a maioria dos professores indígenas.

A análise de Orço e Orço (2017) indica que, embora a aprovação da Resolução n. 1/2015 (BRASIL, 2015b) represente um avanço considerável, ainda há desafios a serem vencidos. Entre estes, os autores apontam as dificuldades específicas da formação do professor indígena, em especial, o

[...] estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos (indígenas e não indígenas); compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de explicar o mundo; aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade; financiamento adequado aos programas de formação

de professores indígenas, para a garantia da sua qualidade sociocultural; realização da formação dos formadores; articulação do “ser professor em formação” e do “ser professor na escola da comunidade”. Ou seja: formar-se no processo de uma escola em construção, como é o caso das escolas indígenas de nível médio; estabelecimento de uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo; e, por fim, efetivação da gestão colegiada, participativa e comunitária, garantindo a participação indígena. (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 139).

Defende-se que a formação continuada poderia ser em espaço-tempo para o tratamento das especificidades que esta modalidade requer, constituindo-se em importante momento para solucionar algumas das questões apontadas acima.

Conquanto exista um documento específico para a formação de professores indígenas e todo um debate específico deste campo, a questão não tem sido problematizada em âmbito nacional na mesma dimensão que os demais normativos atinentes à formação de professores – inicial e continuada. Este fato leva a inferir que a formação de professores indígenas tem sido obliterada no campo da formação de professores.

A Resolução CNE/CP n. 1/2015 (BRASIL, 2015b), formatada em 8 páginas, tem 35 artigos e está organizada em três capítulos: Capítulo I - Dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas; Capítulo II - Da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas e Capítulo III - Da promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades.

O Capítulo II aborda especificamente a proposta para os cursos de formação dos professores indígenas e subdivide-se em cinco seções: Seção I - Do perfil do professor indígena; Seção II - Dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares; Seção III - Da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas; e, Seção IV - Da gestão e seção V - da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas.

Este normativo foi produzido no mesmo tempo histórico da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), sendo discutida pelo Parecer CNE/CP n. 6/2014, que versou sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores Indígenas (BRASIL, 2014), tendo como comissão elaboradora: Nilma Lino Gomes (presidente), Rita Gomes do Nascimento (relatora), Ana Dayse Rezende Dorea (membro), Erasto Fortes Mendonça (membro) e Luiz Roberto Alves (membro).

A Resolução CNE/CP n. 1/2015 orienta “[...] 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, 2015b, p. 1) a partirem dos princípios caros ao movimento, como o “[...] respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;” a valorização das línguas indígenas; o reconhecimento do “[...] valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas [...]”; a promoção de diálogos interculturais; a articulação dos diversos espaços formativos, como “[...] a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola”; e a “[...] articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena [...]” (BRASIL, 2015b, p. 1).

Essa Resolução consolida na orientação para a formação dos professores indígenas, uma perspectiva diversa e participativa, que considera os aspectos específicos das comunidades indígenas, em especial em relação à língua e à cultura (BRASIL, 2015b). Aspecto inovador deste normativo reside em amalgamar a formação de professores e de gestores antes de esta premissa estar consignada para a formação de professores em geral. Conforme expresso no Artigo 3º, configura objetivo da formação de professores e gestores indígenas, a formação, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio para atuar na “Educação Escolar Indígena com vistas ao **exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa** assumida como princípio pedagógico (BRASIL, 2015b, p. 1, grifo nosso).

Em relação ao *locus* de formação inicial do professor indígena, a Resolução CNE/CP n. 1/2015 aponta cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, indiciando a necessidade de se constituir um sistema próprio de formação de professores indígenas, admitindo, entretanto, a formação em “[...] outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos [...]” (BRASIL, 2015b, p. 2). A formação em nível médio (modalidades normal ou técnica) configura como excepcionalidade, portanto, prevê a formação em cursos destinados ao

magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015b). Reside neste tópico um desafio para a sua efetivação, com a criação de cursos específicos para a formação desses docentes.

Com relação à formação continuada, a Resolução CNE/CP n. 1/2015 indica, no Artigo 5º, que “a formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015b, p. 2). Esta proposta de formação continuada deve ser ofertada concomitantemente à formação inicial em serviço quando for o caso, assegurando ao docente as condições para cursá-la.

Espera-se do professor em formação que ele desenvolva um perfil profissional amplo, capaz de lidar com os aspectos específicos da docência, incluindo a dimensão cultural e linguística, como a “[...] construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades [...]” (BRASIL, 2015b, p. 3), e a “[...] construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena [...]” (BRASIL, 2015b, p. 3). Conforme a Resolução, esse curso ainda deve preparar o docente para “[...] articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território [...]” (BRASIL, 2015b, p. 3).

Em relação aos projetos pedagógicos dos cursos de formação, ressalta-se, na Resolução, aspectos da gestão democrática ao indicar “[...] ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes” (BRASIL, 2015b, p. 3). Estes projetos pedagógicos devem ser um espaço de articulação com a comunidade, considerando “[...] a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 2015b, p. 3).

Destaca-se que as determinações contidas na Resolução CNE/CP n. 1/2015 estão presentes na Resolução CNE/CEB n. 5/2012, que definiu que os sistemas de ensino e as IES devem garantir a oferta da Educação Escolar Indígena em “cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura

específica”, ou ainda, a formação em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2012, p. 411).

Este último documento também garante a formação inicial em serviço e a valorização dos conhecimentos, “[...] saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012, p. 411).

Uma análise crítica dos avanços contidos nestes normativos aponta para a proposição tardia de uma legislação específica para a formação de professores indígenas, e explica a previsão da formação inicial em serviço considerando que, no início dos anos 2000, a maioria dos professores em exercício nas escolas indígenas não possuíam formação para atuação como docentes.

Com relação à organização dos currículos dos cursos de formação de professores indígenas (licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos e formação em nível médio - normal ou técnica), estes podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar. Para a construção e organização dos currículos da formação inicial e continuada dos professores indígenas, devem ser contemplados diferentes aspectos, em especial, a territorialidade, o conhecimento indígena, a presença ativa de “sábios indígenas”, a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a pesquisa como fundamento articulador e a “participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas” (BRASIL, 2015b, p. 4).

A formação inicial e continuada de professores indígenas tem em sua estrutura curricular a prática de ensino, definida como “[...] um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas” (BRASIL, 2015b, p. 5), que devem ser diluídas ao longo de todo o curso.

A aceção de estágio contida na Resolução CNE/CP n. 1/2015 o define como “[...] tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas, deve ser extensivo a todos os formandos indígenas, incluindo aqueles que já desenvolvem trabalhos docentes no âmbito da Educação Básica”. (BRASIL, 2015b, p. 5). Este, precisa seguir algumas

orientações, em particular, a ideia de que os estágios devem ter suas atividades desenvolvidas nas escolas indígenas, nas secretarias de educação, fóruns ou outras organizações e associações do movimento indígena, ressaltando que as instituições formadoras “devem assumir a condução das atividades de estágio supervisionado como atos educativos de sua responsabilidade” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Outra exigência que deve ter abrigo no PPC e nos programas de formação inicial e continuada é o cumprimento de atividades acadêmico-científico-culturais. No caso da formação de professores indígenas, a participação dos cursistas “[...]nas organizações de professores indígenas, em eventos acadêmicos e culturais das diferentes áreas do conhecimento, em ações junto às escolas indígenas e não indígenas” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Com relação aos programas e cursos de formação de professores indígenas, dois aspectos inovadores se destacam: 1) a exigência de “profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos”; e, 2) “a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas” (BRASIL, 2015b, p. 5). A valorização dos saberes indígenas está garantida na definição dessa participação com base “no reconhecimento dos seus saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico, independentemente de possuírem formação escolarizada” (BRASIL, 2015b, p. 5-6).

Uma condição central dos processos formativos para os professores indígenas está contida no Artigo 19, que define a obrigação das instituições em promover a “formação dos formadores que atuam nos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas” (BRASIL, 2015b, p. 6). A formação dos formadores deve se embasar, ainda, em um conjunto de documentos e princípios:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Escolar Indígena e para a formação de seus professores;

II - as Diretrizes Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares;

III - as Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental e demais diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação consideradas requisitos para a formação de formadores indígenas;

IV - o projeto pedagógico dos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas; e

V - os estudos e as pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas sobre os grupos indígenas partícipes da formação. (BRASIL, 2015b, p. 6).

Outro aspecto inovador da Resolução CNE/CP n. 1/2015 é a previsão de elaboração coletiva baseada na perspectiva da gestão democrática “[...] dos programas, projetos e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas deve ser orientada pela efetiva participação, pelo direito à consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas e pelo aspecto comunitário da Educação Escolar Indígena”, conforme o Artigo 20 (BRASIL, 2015b, p. 6). Essa premissa objetiva o reconhecimento institucional e comunitário da formação de professores indígenas, bem como a ampliação da participação de representantes indígenas e o controle social por parte da comunidade.

A Resolução CNE/CP n. 1/2015, em seu Artigo 23, indica que a formação de professores indígenas nos aspectos que concerne à autorização, ao reconhecimento e à regulação de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deve se fundamentar em três aspectos: I - as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares referentes à Educação Escolar Indígena e à formação de seus professores; II - os projetos pedagógicos de cada programa e curso aprovados em suas respectivas instituições formadoras; e III - os princípios e procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no caso dos cursos em Educação Superior (BRASIL, 2015b, p. 7).

A Resolução CNE/CP n. 1/2015 disciplina as responsabilidades para as instituições formadoras tanto no nível médio como no âmbito superior, sendo definido que as Universidades e demais Instituições de Educação Superior,

[...] em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda,

serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio. (BRASIL, 2015b, p. 7).

E, ainda, cabendo às secretarias de educação e aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a responsabilidade pela “formação dos professores indígenas para atuação nos cursos de educação profissional técnica de Nível Médio”. (BRASIL, 2015b, p. 7).

Tal normativo delega as atribuições dos entes federados. Para a União, direciona-se a tarefa de I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e de II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas (BRASIL, 2015b, p. 7).

Os Estados e Distrito Federal devem incumbir-se da oferta “em regime de colaboração, da formação inicial e continuada de professores indígenas; e II - fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio” (BRASIL, 2015b, p. 7-8). Para os municípios se prevê “[...] firmar contínuas parcerias com as instituições formadoras dos demais sistemas de ensino na oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada” seja no nível médio, seja na Educação Superior (BRASIL, 2015b, p. 8).

Condição *sine qua non* para a garantia da oferta da formação inicial e continuada reside no Artigo 33: “[...] é imprescindível que os respectivos sistemas de ensino garantam as condições concretas para sua realização, por meio da destinação de recursos humanos e financeiros adequados para este fim” (BRASIL, 2015b, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a formação de professores como elemento central para a garantia do direito à educação. Ao se direcionar esta premissa para a modalidade de Educação Escolar Indígena, a formação de professores indígenas vinculada às comunidades ultrapassa a questão da escolarização. O professor é sujeito central, visto que o projeto societário defendido ultrapassa o



espaço escolar envolvendo o professor indígena como mediador e interlocutor entre sua comunidade e o mundo não indígena.

A análise dos normativos indica que os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio devem garantir a denominada “qualidade sociocultural” no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A qualidade sociocultural compreende que a realização das atividades formativas – inicial e continuada – deve “ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas, bem como os respectivos calendários letivos de suas escolas” (BRASIL, 2015b, p. 4), garantindo a participação dos “sábios” os “mais velhos” e as “lideranças políticas” nos processos formativos. Esses elementos corroboram para que, além do acesso, se garanta a permanência e o sucesso no processo além da valorização dos aspectos culturais específicos nesse processo.

Ainda que diferentes aspectos estejam contemplados na legislação, pode-se constatar que a questão da formação específica, pautada no princípio da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, ainda não foi equalizada. Duas barreiras têm dificultado a ampliação da formação de professores indígenas em nível superior no âmbito das IES públicas: os cortes orçamentários que, marcadamente a partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), atingem fortemente a oferta das licenciaturas interculturais indígenas e das licenciaturas do campo, e a permanência de um pensamento colonizador que impõe um modelo padronizado de formação de professores, desconsiderando, portanto, a formação específica, diferenciada e intercultural de qualidade sociocultural indicada nos documentos legais, mas ainda não materializada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/ZAemx>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/c4Tur>. Acesso em: 30 jan. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 6, de 2 de abril de 2014.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2014. Disponível em <https://abrir.link/xcltD>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <https://abrir.link/mVTsQ>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/DfWnG>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: <https://abrir.link/2Jh7k>. Acesso em: 3 mar. 2022.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <https://abrir.link/gJH8O>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2022. <https://abrir.link/RDLZf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/faofN>. Acesso em: 8 fev. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In:* CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (org.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

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, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

HENTZ, Maria Izabel de Bertoli. Formando professores indígenas: o direito à língua como ação política. **Fórum Linguístico.**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 279-290, out./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p279>. Acesso em: 8 fev. 2022.

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

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 69-11.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unesco & Ciência - ACHS, [S. l.]**, v. 8, n. 2, p. 135-142, 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/15860>. Acesso em: 7 mar. 2022.



SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SECCHI, Darci. A formação de professores indígenas para a diversidade. The indigenous teachers training for diversity. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/411>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.htm>. Acesso em: 8 jun. 2022.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12741>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Recebido em 09 de julho de 2022

Aprovado em 31 de julho de 2022