

**REFERENCIAIS PARA  
A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES INDÍGENAS**

**Secretária de Educação Fundamental**

Iara Glória Areias Prado

**Diretora de Política da Educação Fundamental**

Maria Amábile Mansutti

**Coordenador-Geral de Apoio às Escolas Indígenas**

Jean Paraízo Alves

**MEC/SEF/DPE**

Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas

Esplanada dos Ministérios Bloco L sala 721

70047-900 – Brasília/DF

Tel. (61) 410 8630 e (61) 410 8997

Fax: (61) 410 9274

e-mail: [cgaeci-sef@mec.gov.br](mailto:cgaeci-sef@mec.gov.br)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
COORDENAÇÃO-GERAL DE APOIO ÀS ESCOLAS INDÍGENAS**

**REFERENCIAIS PARA  
A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES INDÍGENAS**

**Brasília  
2002**

## **Coordenação-Geral de Apoio à Escolas Indígenas (CGAEI)**

### **Equipe Técnica**

Ana José Marques

Valéria Moreira N. dos Santos

Maria Eustáquia da Silva

### **Apoio Técnico**

Andréa Patrícia Barbosa de Carvalho

Deusalina Gomes Eirão

### **Estagiários**

Cristina Alves Aguiar

Luiz Antônio Ferreira da Silva

Camila Marcelina Rosa

### **Foto da Capa**

Aluno Waiãpi (Amapá)

Dominique T. Gallois (1996)

Brasil. Ministério da Educação

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

84 p.

1.Educação Indígena. 2. Formação de professores. I. Título.

CDU 371.13(=081:81)

## APRESENTAÇÃO

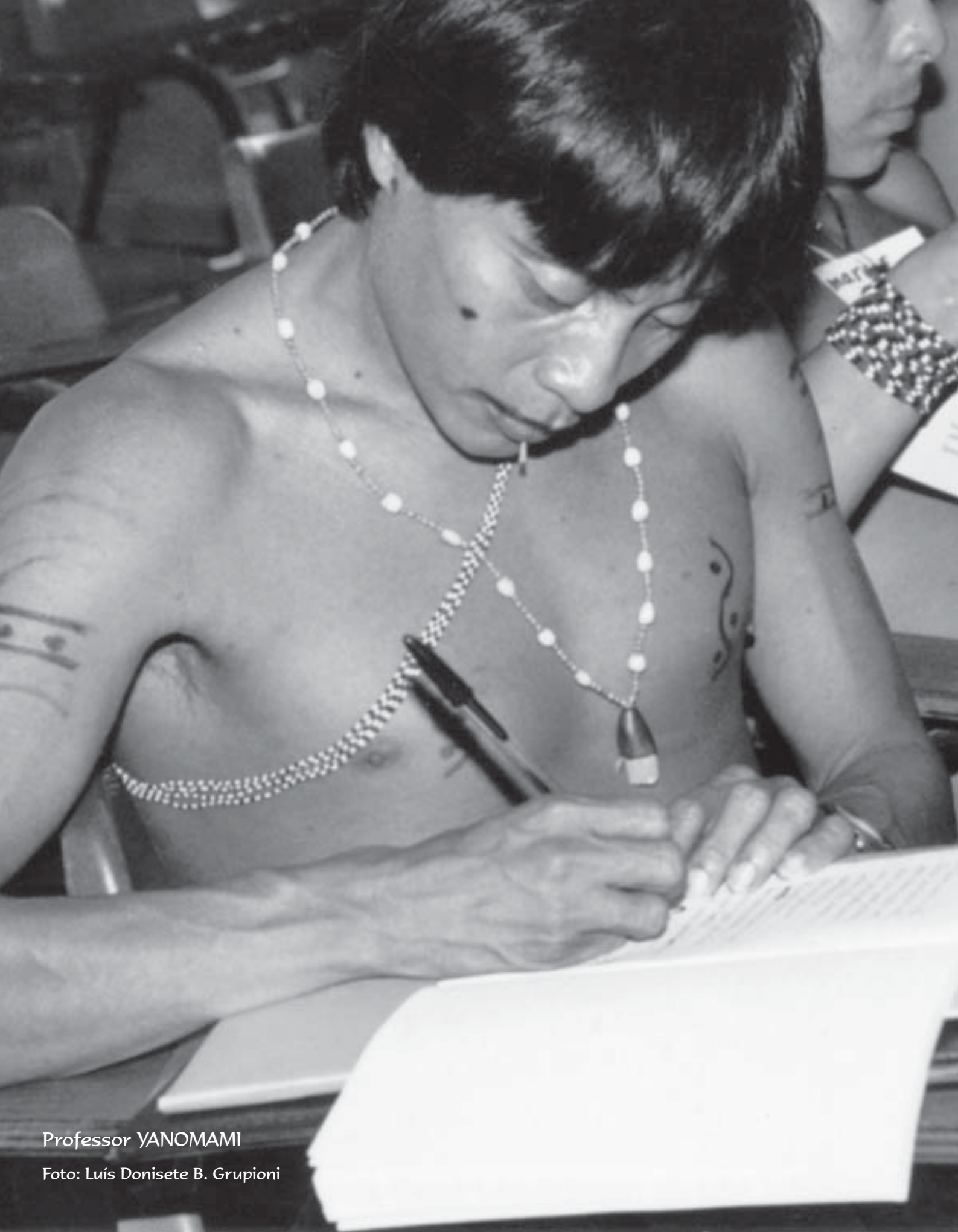
A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresenta à comunidade educacional brasileira os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, fruto do trabalho de discussão e sistematização de idéias e práticas, que envolveu, nos últimos dois anos, diferentes profissionais que atuam no campo da educação escolar indígena em nosso país.

Este documento começou a ser gestado em março de 2000, quando se realizou, por iniciativa do Ministério da Educação, uma reunião técnica envolvendo coordenadores de programas de formação de professores indígenas oriundos de organizações não-governamentais e governamentais, visando à identificação de pontos comuns nas diferentes experiências de formação e titulação de professores indígenas no Brasil. Nesse mesmo ano, o Ministério convidou 15 professores indígenas pertencentes a 13 povos distintos para discutir essas idéias e formular o perfil do profissional necessário à condução do processo escolar em terras indígenas. O fruto dessas discussões foi organizado na forma de um documento preliminar, que foi submetido, durante um seminário nacional, à apreciação dos técnicos das secretarias estaduais de educação responsáveis pela educação indígena, que colaboraram para a adequação das propostas ali contidas. Uma nova versão do documento foi preparada e submetida a pareceristas de todo o país, envolvendo especialistas de universidades, organizações não-governamentais e secretarias estaduais de educação. O documento na sua presente versão procurou, assim, sistematizar idéias 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.

Espera-se que estes referenciais possam contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas.

Muitos são os desafios a serem enfrentados para qualificar e titular os professores indígenas, propiciando a conclusão da escolarização básica em serviço e oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar a formação no magistério intercultural, de modo que possam ser agentes da renovação que se espera nas escolas indígenas do país. É nossa intenção que este documento, juntamente com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e o Referencial para Formação de Professores (1999), possa ensejar o surgimento de novas práticas na construção de uma educação indígena específica, de qualidade, bilíngüe e intercultural para as atuais e futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas do Brasil.

**Secretaria de Educação Fundamental**



Professor YANOMAMI

Foto: Luís Donisete B. Grupioni

# ÍNDICE

1. Introdução .....	9
2. Aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores indígenas .....	13
3. Os professores indígenas .....	19
3.1. Quem são? .....	19
3.2. Relações entre os objetivos da escola e a formação dos professores indígenas .....	21
3.3. Perfil dos professores indígenas .....	23
3.4. Alguns dos objetivos da formação dos professores indígenas e suas implicações nos currículos .....	25
3.5. As competências profissionais dos professores indígenas .....	28
4. As características gerais do currículo de formação de professores indígenas .....	31
4.1. Os contextos socio políticos atuais .....	31
4.2. A construção dos currículos – indicações para a organização institucional .....	33
4.3. Orientações gerais para a organização curricular .....	35
4.4. Traços da organização curricular .....	40
4.4.1. Situações de formação presenciais .....	41
4.4.1.1. Cursos intensivos nas cidades e nas terras indígenas .....	41
4.4.1.2. Acompanhamentos pedagógicos, assessorias ou estágios supervisionados .....	42
4.4.1.3. Visitas de intercâmbio entre professores indígenas .....	43
4.4.2. Situações de formação não-presenciais .....	43
4.4.2.1. Estudos dirigidos e pesquisas .....	45
4.4.2.2. A reflexão sobre a prática e os documentos pedagógicos .....	46
4.4.3. Modos de interação entre situações de formação presenciais e não-presenciais .....	47
4.5. A formação básica e a profissional .....	48
4.6. O lugar das línguas na organização curricular .....	49
4.7. Princípios metodológicos da formação .....	51
5. A avaliação nos programas de formação .....	53
5.1. Avaliação do professor indígena em formação .....	54
5.2. Avaliação dos docentes e dos formadores .....	56
6. Material didático e pesquisa .....	59
6.1. Tipos de materiais .....	62
6.2. Elaboração de materiais .....	62
6.3. Ilustrações e projetos gráficos .....	64
6.4. Pesquisa e produção de materiais didáticos .....	66
6.5. Materiais didáticos de apoio aos cursos de formação .....	67
6.6. Créditos e direitos autorais dos materiais didáticos .....	67
7. Implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas .....	69
7.1. Condições para começar o trabalho .....	70
7.2. Parcerias .....	73
7.3. Recursos financeiros .....	75
7.4. Etapas de trabalho .....	76
7.5. Articulação com os Conselhos Estaduais de Educação .....	77
Bibliografia .....	79
Ficha técnica.....	81





Professores Ticuna no curso de magistério indígena da OGPTB (Amazonas)

Foto: Jussara Gruber





## INTRODUÇÃO

*“É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional”*

(Declaração de Princípios da COPIAR).

*“Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente”*

(Professor Juventino Pesirima, Katxuyana/Pará).

Este documento é um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Complementar aos “Referenciais para Formação de Professores” (MEC, 1998) e ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (MEC, 1998), está baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas já em andamento no Brasil e em outros países. Foi formulado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não-governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas.

Pretende-se que o presente documento sistematize as principais idéias e práticas implementadas nos últimos anos por diferentes projetos e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresente orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. O objetivo é, assim, 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.

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. Isso, sem dúvida, requer muita atenção dos órgãos governamentais responsáveis

pelos serviços educacionais nas terras indígenas do país, notadamente dos sistemas de ensino estaduais, a quem cabe a responsabilidade institucional e legal pela formação dos professores indígenas.

Por outro lado, sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, 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. E para que essa escola seja autônoma e 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. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Nos últimos anos, a implantação de escolas em terras indígenas deixou de ser uma imposição da sociedade nacional e tornou-se uma reivindicação indígena a fim de se construírem novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira. Essa reivindicação não se traduz por qualquer tipo de escola, mas por um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização, pesquisa, registro e sistematização de práticas e saberes tradicionais. Para tal, o envolvimento da comunidade e o uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino e aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos constituem elementos essenciais a uma nova prática escolar.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. Mas cabem a eles tarefas comuns em muitos aspectos de suas competências profissionais que estaremos discutindo ao longo deste documento.

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil.



*Alunos Panará, da escola Matukre, aldeia Nãsepotiti, Terra Indígena  
Panará (Mato Grosso/Pará)*

Foto: Estela Wurker



100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200

201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500

501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600

# 2

## ASPECTOS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E ADMINISTRATIVOS DA IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*“Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas, porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem refletir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena”*

(Professora Francisca Novantino, Pareci/Mato Grosso).

*“Então surgiu questionamento: que tipo de escola temos e que escola queremos? Porque, na verdade, a escola formal estava ou ainda está afastando o índio de sua própria realidade, fazendo-o esquecer e deixando a sua cultura de lado. Isso fez com que os professores, juntamente com as lideranças de cada povo, viessem a refletir melhor a questão da educação. Depois de muitas discussões, os professores e lideranças afirmaram que era preciso uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Hoje, não em todas as escolas, mas na maioria, temos professores indígenas trabalhando na sua própria comunidade, onde ele é responsável pela formação do aluno-índio”*

(Professor Orlando Oliveira Justino, Macuxi/Roraima).

Até muito recentemente, a maioria das escolas indígenas do país estava fora dos sistemas de ensino ou inseridas neles como “escolas rurais” ou salas-extensão de escolas não-indígenas. Calendários, programas curriculares, sistemas de avaliação, materiais didáticos elaborados para as escolas regulares do sistema eram levados às escolas indígenas sem qualquer avaliação crítica sobre a especificidade das demandas apresentadas por essa modalidade de ensino. Ainda que boa parte dos professores que lecionam nas escolas indígenas seja membro da própria comunidade e falante de sua língua materna, parte considerável deles não teve acesso à educação básica completa e poucos realizaram sua formação em magistério intercultural, de nível médio ou superior.

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino. Ainda que seja recente a inclusão das escolas indígenas como categoria própria no sistema nacional, esse tipo de indefinição no tratamento público da educação escolar indígena não pode mais perdurar.



Oficina de preparação de um  
livro para uso nas escolas  
Tuyuka (Amazonas)

Foto: Flora Dias Cabalzar (1999)



Hoje, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Ao ficar estabelecido no artigo 210 da Constituição brasileira de 1988 que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, reconheceu-se o direito dos índios a uma educação diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Tal dispositivo encontrou detalhamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabeleceu, ainda, a articulação dos sistemas de ensino para a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, de modo que lhes propiciasse a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (artigos 78 e 79).

O Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 3/99, fixando as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nela estão explicitados os princípios e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público quanto à responsabilidade pela oferta da educação escolar diferenciada às sociedades indígenas. Essa resolução estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com “normas e ordenamento jurídicos próprios”, integradas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”. A escola indígena tem como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria. Tal organização deve levar em conta a participação das comunidades indígenas na definição do modelo de organização e gestão, consideradas as estruturas sociais das comunidades, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o seu contexto sociocultural. Para que tais preceitos legais sejam respeitados, a Resolução nº 3/99 prevê que as escolas indígenas organizem suas atividades escolares, independentemente do ano civil, com duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade (artigos 1º a 4º).

Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas preferencialmente falantes da língua materna dos alunos da escola e pertencentes à mesma etnia, a Resolução nº 3/99 determina que os professores tenham uma formação específica para a educação intercultural e bilíngüe. Além disso, garante-se que essa formação seja realizada “em serviço” e, quando necessário, de forma concomitante à formação básica. A ênfase está no desenvolvimento de competências profissionais entre os professores que sejam referenciadas em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades relevantes para as comunidades num determinado momento histórico. A ênfase está também na capacitação progressiva desses professores para a elaboração, para o desenvolvimento e para a avaliação de currículos e programas para as escolas, assim como para a produção de materiais didáticos em língua materna e com os conteúdos relevantes no currículo e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (artigos 6º e 8º).



No que compete à definição de responsabilidades pelo funcionamento da escola indígena e pela formação dos professores indígenas, a Resolução do Conselho Nacional de Educação é incisiva ao atribuir tais competências aos sistemas de ensino estaduais. Cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação dos professores indígenas e na capacitação de pessoal técnico especializado para a gestão institucional dos programas. Aos sistemas de ensino estaduais compete responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, pelo provimento de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento e pela promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena (artigo 9º).

Para que tais competências sejam cumpridas satisfatoriamente, os sistemas de ensino estaduais devem estruturar instâncias administrativas próprias, de modo que respondam ao seu dever de atender às demandas educacionais oriundas das populações indígenas cujas terras estejam localizadas dentro do estado.

Para tanto, é fundamental que cada Secretaria Estadual de Educação estruture um *Programa de Educação Escolar Indígena*, com a participação dos representantes das comunidades indígenas, das suas organizações e dos demais atores institucionais relacionados às ações educacionais (universidades, organizações não-governamentais, órgãos e setores da administração pública), de forma que concretize, em programas, projetos, metas e ações, os preceitos existentes na legislação em relação ao direito dos índios a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Esse programa estadual deve necessariamente, no contexto atual, contemplar quatro vertentes principais de ações e iniciativas:

- Criação, implantação, implementação, funcionamento e regularização das escolas indígenas no estado.
- Plano de atendimento às escolas indígenas.
- Formulação e implantação de um programa de formação de professores indígenas.
- Regularização da situação profissional dos professores indígenas.

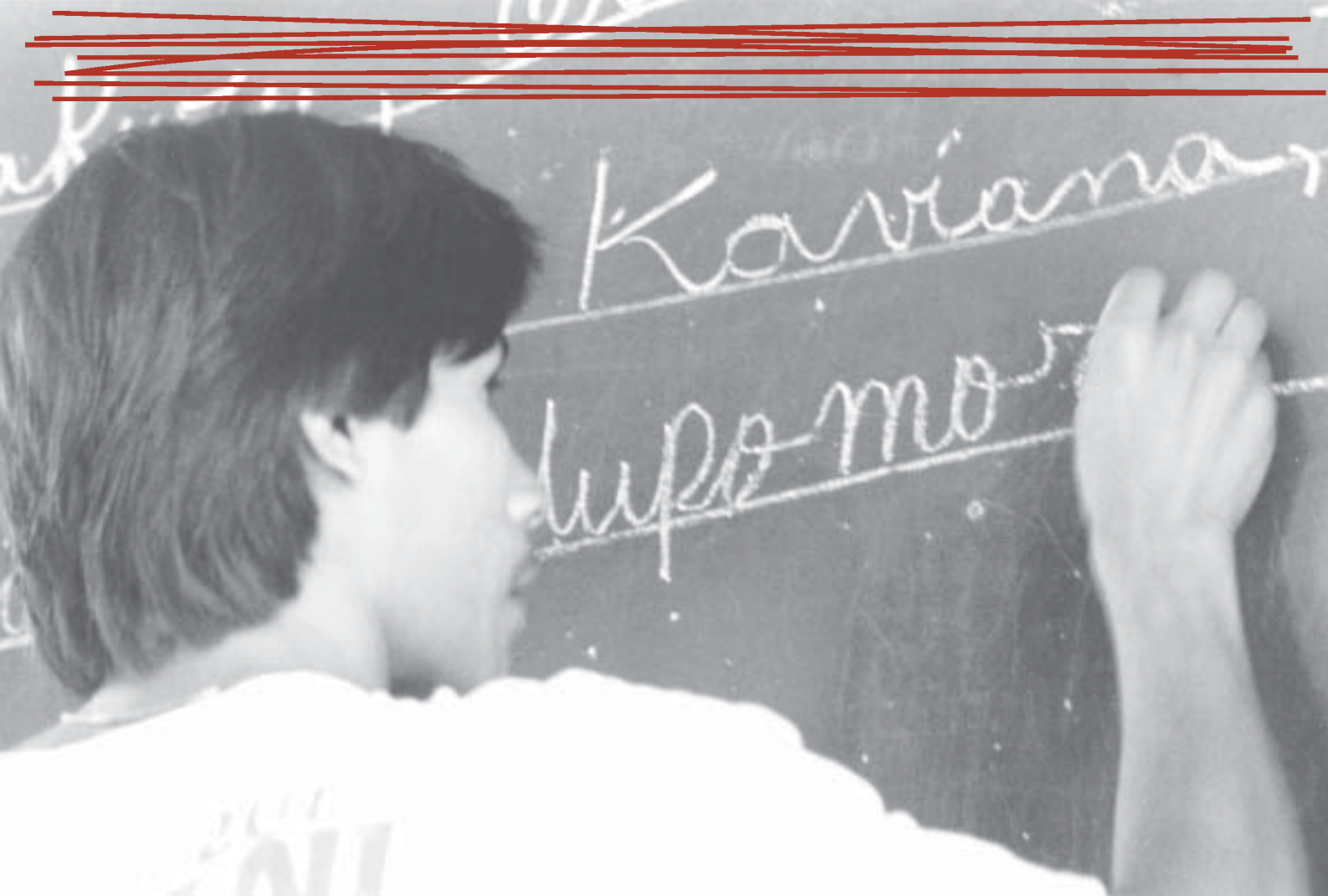
A institucionalização de um Programa de Educação Escolar Indígena no âmbito dos sistemas de ensino estaduais é o que possibilitará a articulação de uma série de iniciativas para que as escolas indígenas sejam, de fato, beneficiadas por sua inclusão no sistema educacional brasileiro, garantindo harmonia e integração entre as diferentes ações a serem desenvolvidas e a formação dos professores indígenas em cada estado.

Segundo informações apresentadas pelas próprias secretarias de educação, menos de dez delas possuem programas de formação de professores indígenas em nível médio, algumas em fase inicial, outras completando os ciclos da formação. Apenas uma tem curso de formação em nível superior. A maioria das secretarias tem realizado ações fragmentadas e pontuais de capacitação, por meio de cursos com temáticas, metodologias e tempos variados. Essas ações de capacitação, ainda que possam colaborar para o processo de qualificação dos professores, ampliando, a médio prazo, seus conhecimentos e suas possibilidades de atuação prática, não resolvem a urgência em que se encontra a questão da formação básica e profissional dos professores indígenas, assim

como não os qualifica nem os titula para o pleno exercício do magistério indígena. Isso se reflete, diretamente, no pequeno número conhecido de propostas curriculares específicas para o magistério indígena e para as escolas indígenas, condição fundamental para que as escolas proponham e executem um ensino intercultural de qualidade.

Por outro lado, a despeito das grandes conquistas da legislação específica e de alguns programas e projetos inovadores realizados por organizações indígenas e não-governamentais e por algumas secretarias de educação, considerados referência no território nacional, um número significativo de comunidades ainda hoje possui professores não-indígenas ensinando nas aldeias, como herança de uma tradição de práticas oficiais de educação para povos indígenas no país. Segundo dados do Censo Escolar Indígena (MEC/Inep, 2001), há ainda 939 professores não-índios atuando dentro das escolas indígenas. Para lidar com essa realidade – ainda que próprias a um período de transição até a consolidação de uma educação escolar indígena conforme assegurada pela legislação – algumas secretarias devem enfrentar, também, o desafio de qualificar seu quadro de professores não-indígenas. Esses profissionais devem cumprir, ainda que de forma transitória, a função de preparação dos futuros professores, contribuindo decisivamente para que se estructurem os programas de formação de professores indígenas estaduais. Logo após a primeira etapa da formação dos professores indígenas, os professores não-indígenas podem ser absorvidos em outras atividades das secretarias, uma vez que estas estão recebendo orientações e demandas progressivas para montar e qualificar suas equipes para a gestão de programas de educação escolar indígena.

Em razão da enorme diversidade de situações de escolarização e de condições para a atuação profissional dos professores, cada sistema estadual deve organizar o processo de formação, respondendo às necessidades particulares de cada situação. Se em vários dos estados da federação os professores indígenas não completaram ainda sua educação básica, em outros, um significativo número de professores cursou magistério regular, embora sem nenhum enfoque particular para o exercício da docência em terras indígenas e em contexto intercultural. Esse quadro heterogêneo exige esforços amplos e urgentes na elaboração de propostas de formação não só para a formação inicial, mas também para a formação continuada e para a licenciatura plena em nível superior, na especialidade da educação intercultural e bilíngüe, cuja demanda é crescente no país.



Professor Waiãpi durante curso de magistério  
indígena (Amapá)

Foto: Dominique T. Gallois (1992)



## OS PROFESSORES INDÍGENAS

*“Hoje queremos descobrir quem somos nós: em que ponto somos diferenciados. Isso é uma questão do professor. Ser uma pessoa que vai refletir sobre o seu mundo e a partir daí a gente vai começar a ter uma política baseada naquilo que a gente quer defender”*

(Professor Adailzo Yawanawá/Acre).

*“O professor deve trabalhar na escola, pesquisar, fazer reunião na aldeia, avaliar os alunos, fazer diários de classe, varrer a escola, capinar em volta e orientar os alunos a fazerem a coisa certa. O professor tem o direito de descansar, participar da festa, ir a roça, pescar, participar do curso, participar da reunião, ajudar o trabalho da comunidade”*

(Ibene Kuikuro, Xingu/Mato Grosso).

### 3.1. Quem são?

De acordo com o Censo Escolar Indígena, realizado pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) em 1999, estão atuando nas escolas indígenas um número significativo e crescente de professores indígenas. Dados divulgados em 1998, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), mostravam que os professores indígenas representavam cerca de 70% da população total de professores, atingindo o número de 2.859 docentes. Um ano depois, quando foram coletados os dados para o Censo Escolar Indígena, esse número já havia saltado para 3.059 professores indígenas, representando 76,5% do total dos professores em atuação nas escolas indígenas do país. Já os professores não-índios respondem por 23,5% do total, com 939 docentes. Há diferenças entre as regiões no que se refere à proporção de professores índios e não-índios em sala de aula: assim, enquanto na Região Norte os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na Região Sul eles são menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representam 78,1% do total, no Centro-Oeste são 73,6% e no Sudeste somam 80,6%.

De faixa etária variando dos 18 aos 50 anos, são adultos, em sua maioria do sexo masculino, sobretudo se consideramos a Amazônia Legal e o Centro-Oeste, estando a população feminina de professoras concentrada mais na Região Nordeste e Sudeste. Dos 3.059 professores indígenas, 1.990 são do sexo masculino, enquanto 1.069 são do feminino, o que em termos percentuais significa que 65% do total são homens e 35% são mulheres.

Seus níveis de escolaridade variam e apresentam grande heterogeneidade, em proporções que se modificam de região para região e em cada estado. No geral, 28,2% dos professores indígenas ainda não completaram o ensino fundamental, 24,8% têm o ensino fundamental completo, 4,5% cursaram o ensino médio completo; 23,4% têm o nível médio com magistério, 17,6% cursaram o médio com magistério indígena e apenas 1,5% cursaram o nível superior.

Esses professores e professoras estão atuando em 1.392 escolas indígenas, que foram recenseadas pelo Censo Escolar Indígena, onde estudam 93.037 estudantes indígenas. A maioria desses estudantes, 74.931, representando 80,6% do total, estão no ensino fundamental. E é nas primeiras séries do ensino fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. Na primeira série estão 32.629 estudantes, representando 43,5% do total de estudantes do ensino fundamental. Na segunda série, 23%, na terceira série, 14,9%, e na quarta série, 9,4%. O restante, 9,2%, distribui-se da quinta a oitava série. A concentração de estudantes indígenas nas três primeiras séries do ensino fundamental encontra diferentes explicações, sendo que uma delas remete à baixa escolarização e à formação dos próprios professores indígenas, impedindo uma diversificação e aprofundamento dos níveis de ensino nas escolas indígenas do país.

As professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, lingüísticos, etc. Mas alguns traços gerais podem ser identificados para sua caracterização profissional: o professor indígena é reconhecido e se reconhece como membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla, brasileira, e, por outro, também de outras sociedades indígenas do Brasil e do resto do mundo. E a ele estão conferidos direitos e deveres definidos nos últimos anos em textos diversos de caráter normativo e referencial (Diretrizes MEC, 1993; LDBEN, 1996; RCNEI, 1998; Resolução CNE nº 3/99; Parecer CNE nº 14/99).

De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. Em sua condição de atores principais da educação intercultural, muitas vezes experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola. Têm assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos “universais”, transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos “próprios”, “étnicos” ou “tradicionais”, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural.

Para tal, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cul-

tural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

Seu papel social, longe de ser heróico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambigüidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto político-pedagógica. Como esses professores estão, na maior parte dos casos, contratados pelo Estado como funcionários públicos, muitas vezes enfrentam problemas para a definição do currículo de sua escola, dos livros didáticos adotados, do calendário das aulas e da avaliação de seus alunos. Hesitam, muitas vezes, entre a lealdade às regras burocráticas e homogêneas que regem sua inserção profissional como funcionários, e a lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido professor. Respondem, assim, de forma ambivalente tanto às exigências das normas do sistema de ensino, como às exercidas pela força do controle social de sua comunidade sobre seu trabalho.

Tais condições conflitivas, próprias à natureza intercultural da educação escolar indígena e da inserção da escola indígena como parte diferenciada da educação básica pública, devem ser objeto constante de reflexão e avaliação nos espaços coletivos de cada comunidade, nas situações de cursos e em outras situações, junto dos professores formadores e dos diversos atores educacionais. Só dessa maneira pode se discutir, compreender e superar, quando necessário e possível, algumas das condições potencializadoras desses conflitos.

### 3.2. Relações entre os objetivos da escola e a formação dos professores indígenas

As escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Devem ser subordinadas a uma reflexão constante por parte de professores e da comunidade envolvida, bem como da equipe de assessoria e dos atores institucionais de várias origens, sobre o papel e os objetivos dessa nova instituição. Mas é sobretudo sobre os professores que recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Tais responsabilidades lhes são conferidas por suas comunidades e pelo Estado, e dizem respeito à qualidade esperada em sua atuação na prestação de um serviço público com forte dimensão comunitária.

Nesse sentido, os professores indígenas têm 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, idéias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história.





*Professores Ticuna no curso de magistério  
indígena da OGPTB (Amazonas)*

*Foto: Jussara Gruber*

Para iniciar o planejamento de um programa de formação dos professores indígenas são necessárias discussões que possibilitem um diagnóstico detalhado, tendo como partícipes as próprias comunidades indígenas. Por meio desses diagnósticos, busca-se iniciar a formulação coletiva do que está denominado na atual literatura educacional do país como “Proposta pedagógica” ou “Projeto Político-Pedagógico”. Por meio dele, pode-se identificar a história da escola na comunidade, a situação nos dias atuais, os avanços e problemas do ponto de vista da comunidade envolvida, o que se espera da escola no presente e no futuro, quais as expectativas de aprendizagem que se tem para os alunos e alunas. Só durante e a partir dessa reflexão e formulação se pode definir com maior clareza o perfil profissional que deve ser proposto e incentivado no currículo, ou seja, quais capacidades devem os professores desenvolver nos cursos de formação



a eles dirigidos. É portanto na discussão com as comunidades sobre seu Projeto Político Pedagógico que se pode dar partida ao planejamento do programa de formação de professores indígenas a ser desenvolvido e acompanhado, passo a passo, nas suas diversas etapas curriculares. Dito de outro modo, os programas de formação de professores indígenas devem prever diversos momentos e espaços para a reflexão dos professores indígenas, envolvendo lideranças e pais de alunos, assessores e docentes, sobre os objetivos da escola indígena e as capacidades profissionais que os professores precisam desenvolver em sua formação.

Ora, espera-se dos professores indígenas, em conjunto com suas comunidades, que tenham possibilidades graduais e progressivas, de formular junto dos diversos atores envolvidos nesses programas, as propostas não só de seus cursos de formação, mas as de suas escolas. Nesse sentido, os cursos de formação devem permitir a análise crítica da escola, novo campo cultural/social, pelos professores indígenas. Estes devem ter a capacidade de pensar os projetos escolares, segundo as transformações socioculturais por eles experimentadas, formulando-as em termos curriculares e educacionais. Dessa maneira, os programas de formação precisam dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade.

### 3.3. Perfil dos professores indígenas

Algumas capacidades políticas, éticas, lingüísticas e culturais foram identificadas como desejáveis para servirem de meta na formação dos professores indígenas e de guia para sua atuação na escola e nos demais espaços educacionais da comunidade. Tais idéias foram formuladas pelo grupo de professores indígenas convidado pelo MEC para discutir esse documento na sua etapa inicial. Algumas dessas capacidades apresentam-se como pré-requisitos importantes para a escolha dos professores, outros como indicadores de sua atuação dentro dos parâmetros do que se entendeu como um “bom professor”, a partir das expectativas e representações do grupo de professores indígenas brasileiros consultado. Outras são capacidades a serem adquiridas e desenvolvidas como parte dos variados percursos de aprendizagem e segundo as diversificadas propostas pedagógicas dos programas e currículos que norteiam a formação dos professores:

- 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.
- Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.
- Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses.

- Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade.
- Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios.
- Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função.
- Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngües nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas).
- Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade.
- Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente.
- Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la.
- Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade.
- Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade.
- Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não-indígenas.
- Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo.
- Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social.
- Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo.
- Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente.
- Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro.
- Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática.

Esse conjunto de atributos, claramente idealizados, formam o perfil almejado pelos professores e por suas comunidades, em reação às práticas educacionais dominantes desde a colônia, vivenciado de forma inovadora, mas ainda restrita e localizada em algumas partes do país. Esse perfil almejado é a representação social de um professor indígena referencial, que seja capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos atuais princípios e objetivos da educação intercultural e bilíngue. São

também metas a serem atingidas, não de modo linear e uniforme, pelos professores indígenas ao longo de sua atuação e formação, mas flexibilizadas pelos diversos contextos onde atuam e que influenciam e modificam as práticas educacionais concretas.

Ainda que atributos idealizados, podem ser tanto mais praticados pelos professores indígenas quanto mais estão de fato inseridos em processos sistemáticos e coletivos de formação, dentro de propostas pedagógicas compatíveis com esses ideários, sobretudo se suas comunidades participam ativamente não só na sua escolha inicial, mas no seu acompanhamento e avaliação ao longo de suas atividades profissionais. Portanto, cabe às comunidades um papel central, num primeiro momento, para apoiar a escolha do professor e, em seguida, para acompanhar e monitorar o seu trabalho educacional. Assim como também cabe às equipes de assessores e docentes dos programas de formação, em sua atuação, contribuir para que os professores indígenas possam se aproximar do perfil traçado acima do que se considera a qualidade de seu serviço.

Estando a escola a serviço dos projetos de futuro das sociedades indígenas, é preciso respeitar suas formas e mecanismos de decisão. Assim, assume papel decisivo a indicação e o acompanhamento, pela comunidade, daqueles ou daquelas que devem ser preparados nos programas de formação de professor indígena. É direito e função da comunidade indígena e de seus representantes legítimos ajudar a definir o que esperam da escola, o que será ensinado e aprendido nela e quem dentre os seus pode melhor desempenhar a função de professor. Aos sistemas de ensino, cabe responder, de forma respeitosa e eficiente, às demandas apresentadas pelas comunidades, com elas dialogando e montando o planejamento dos cursos, a partir dessas idéias e expectativas expressadas e sistematizadas numa proposta curricular.

### 3.4. Alguns dos objetivos da formação dos professores indígenas e suas implicações nos currículos

De modo geral, os próprios professores indígenas, quando refletem sobre os objetivos da sua atuação, formulam a função social da escola e os rumos de sua formação. Algumas dessas formulações foram apresentadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998) como objetivos da educação escolar indígena:

“Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, no contato com a economia de mercado” (Professor Gersen Baniwa).

“Ser instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e não-indígenas” (Professora Darlene Taukane).

“Desenvolver a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de crítica e conhecimento dos problemas” (Professor Walmir Kaingang).

“Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente” (Professor Fausto Macuxi).

Para dar conta desse conjunto de objetivos políticos mais gerais, alguns objetivos específicos têm sido incentivados durante a formação dos professores para que estes gradual e coletivamente possam:

- Construir e implementar a proposta pedagógica da educação escolar em sua comunidade.
- Contribuir para o fortalecimento e para a divulgação da escola indígena dentro dos novos parâmetros legais e conceituais construídos nos últimos anos no país.
- Identificar, interpretar, reunir e sistematizar conhecimentos oriundos das sociedades indígenas e não-indígenas.
- Transmitir esses conhecimentos por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola.
- Desenvolver didáticas específicas às diversas áreas de estudo da proposta pedagógica, conhecendo processos de aprendizagem dos alunos, conteúdos de ensino e metodologias.
- Produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas.
- Analisar criticamente e selecionar materiais didáticos e paradidáticos veiculados por meio dos sistemas de ensino.
- Refletir criticamente (com instrumentos das áreas de estudo de antropologia, sociolinguística, história, geografia, etc.) sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade nacional.
- Atuar no sentido do respeito e da tolerância entre culturas e povos distintos.
- Contribuir com a análise crítica do papel da escola na história do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional.
- Buscar adequar e redefinir o papel da escola à luz dos novos parâmetros e das demandas contemporâneas de sua comunidade.
- Traduzir e transformar as novas condições históricas vividas por sua comunidade em currículo para a escola.
- Apoiar a redefinição do desenho curricular dos cursos de sua formação, avaliando e planejando, no final de cada etapa, as etapas seguintes, junto com os demais atores institucionais, visando ao aprimoramento constante dos cursos.
- Contribuir para a condução, a gestão e a administração da escola indígena em sua inter-relação com os sistemas de ensino estadual, municipal e federal.
- Buscar garantir a qualidade e a autonomia institucional e pedagógica da escola.
- Envolver-se na vida social mais ampla, de forma que interfira no contexto local e nacional em defesa dos interesses de seu povo.



*Alunos na escola Pataxó (Bahia)*

Foto: Clélia Neri Cortês



### 3.5. As competências profissionais dos professores indígenas

A formação de professores indígenas em cenários interculturais leva-nos a refletir sobre o enfoque dos currículos atuais, tendo como centro o desenvolvimento das competências profissionais dos professores. São tais competências, quando referidas a contextos indígenas específicos e diferenciados, compatíveis com as que vêm sendo formuladas para os professores de modo geral no mundo e no país?

Algumas das discussões presentes no Referencial para Formação de Professores (MEC, 1998) possibilitam reflexões mais gerais sobre o campo de atuação dos professores. O que significa tal campo profissional para a educação escolar indígena, intercultural e bilíngüe?

Na concepção e no debate atual, o conceito de competência profissional reúne saberes teóricos e experiências a serem ativados e desenvolvidos nas situações de trabalho, para que os profissionais em formação possam dar sentido e resolver as situações que se apresentam a cada dia. Esse enfoque privilegia a formação que toma a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, valorizando um saber traduzido em agir e fazer para a melhoria da vida social e da escola real. No caso dos professores indígenas, na sua maioria “professores em serviço”, com grande acúmulo de práticas e conhecimentos advindos da experiência cotidiana, o conceito parece ser de grande operacionalidade para nortear as atuais propostas curriculares e pedagógicas. Também se entendem as competências não só como próprias de cada indivíduo, mas coletivas, a serem definidas e reconhecidas pelos seus pares. Tal concepção é especialmente significativa para dar conta da necessária vinculação cultural e social da escola indígena com a comunidade educativa mais ampla, conforme enunciado de forma já conhecida pelos diversos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil e no mundo.

Algumas dessas competências profissionais definidas no Referencial para a Formação de Professores (MEC, 1998), de caráter geral, constituem atributos e objetivos da formação de qualquer professor, independentemente da sua pertinência cultural a esta ou aquela sociedade e cultura humana particular. São as competências ligadas a função do professor como mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas entre outros – seus alunos e a comunidade e a sociedade envolvente.

Outros tipos de competências podem ser definidas como próprias e específicas do percurso histórico individual e coletivo de cada um dos professores indígenas, que se definem naquele determinado tempo histórico ou espaço geográfico, dependendo do contexto em que está inserida cada escola, comunidade e etnia. Essas competências profissionais são desenvolvidas e construídas de forma gradual e progressiva ao longo da vida do professor, não só nos cursos, mas em toda sua trajetória. Não são competências compreendidas como metas quantificáveis, com fixação prévias de tempo e modo para sua aquisição. Nem podem ser levadas e exigidas de forma igual em cada um dos contextos, em virtude da variedade dos perfis, dos ritmos e das capacidades de cada um e das demandas de suas comunidades. Mas é importante considerar essas competências como norteadoras principais da ação educacional e curricular a ser desencadeada. Cada programa

de formação, envolvendo toda a equipe, define critérios para o desenvolvimento e a avaliação das competências identificadas como metas de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com as realidades múltiplas em que atuam.

Dessa maneira, refletir sobre os currículos dos cursos de magistério é oportunidade de pensar e sistematizar, de forma coletiva, as competências gerais e específicas da formação profissional do professor indígena. Tais competências são um fio condutor para as escolhas curriculares e estão mais próximas de propiciar um conjunto de aprendizagens significativas quando forem definidas pelos principais atores políticos a quem se destinam tais escolas e cursos – as comunidades indígenas envolvidas, representadas pelos professores indígenas e seus parentes. Em contextos interculturais, tais definições e decisões são sempre um jogo de grande complexidade, já que implica o envolvimento de um conjunto heterogêneo de organizações e comunidades indígenas, assessores-especialistas e as instituições envolvidas nos cursos. Tal quadro interinstitucional deve estar mobilizado para contribuir na construção progressiva da proposta curricular, ano a ano, identificando e avaliando as competências e capacidades a serem desenvolvidas nos estudantes indígenas, os conteúdos e áreas de estudo, os temas transversais a serem objeto de aprendizagem nas diversas etapas do trabalho, assim como os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação.





Professoras Ticuna (Amazonas)

Foto: Jussara Gruber

# 4

## AS CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*“Nosso papel como professores é este: pensar e descobrir o que está acontecendo para que a gente possa melhorar, criando uma política de defesa e de maior esclarecimento sobre o que é a nossa educação. Só assim vamos poder sentar juntos e ajudar uns aos outros”*

(Professor Isaac Pinhanta, Ashaninka/Acre).

*“Os cursos de formação nos deram muita experiência de como ensinar nossos alunos. Porque através deles nós recebemos uma semente que nós podemos levar para a nossa comunidade e plantar por lá: ela brota e cresce, e depois também vai dar frutos. É com os conhecimentos que aprendemos que podemos transformar a nossa escola, fazendo uma escola diferente da escola dos brancos. Porque os alunos estão aprendendo muita coisa sobre a cultura deles e sobre a cultura dos outros povos. Isso é uma transformação da escola da comunidade”*

(Professor Ozino Benedito Pedro, Ticuna/Amazonas).

### 4.1. Os contextos sociopolíticos atuais

A elaboração dos currículos de programas de formação de professores indígenas é iniciativa pedagógica e institucional complexa, que tem ocorrido com resultados de maior ou menor qualidade em vários estados no país. Alguns programas estaduais de educação escolar indígena que têm executado, de forma mais contínua, sua obrigação legal quanto à formação de professores indígenas encontram-se também diante da difícil tarefa de apoiar a elaboração de currículos. Essas elaborações curriculares são etapas institucionais necessárias, tanto para planejar e executar, quanto para avaliar a qualidade e a relevância de seus programas, assim como para regulamentar as propostas curriculares nos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse sentido, alguns estados vêm definindo, gradualmente, as linhas mestras de suas propostas de formação de professores. Estudam e analisam documentos curriculares de programas de formação já desenvolvidos por organizações não-governamentais e órgãos de governo no país, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), para formularem suas próprias propostas, de modo que atendam às necessidades específicas de formação e de titulação de seus professores. Para isso, definem as características organizacionais dos cursos de formação – o calendário anual, o tempo ou carga horária prevista, as opções metodológicas para sua organização curricular, as abordagens transversais, os enfoques (se disciplinares, se por eixos temáticos), os perfis dos formadores, etc. Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento

dos professores em suas práticas nas escolas. Outras propostas foram montadas como sistematização das experiências já acumuladas durante o desenvolvimento dos cursos, ano após ano, até que fosse possível a construção de um texto que sintetizasse e registrasse uma tradição já consolidada. É o caso daqueles estados que contam com projetos já históricos de magistério intercultural oferecidos por algumas organizações indígenas e organizações não-governamentais, quase sempre de forma alternativa ao poder público. Algumas dessas experiências e projetos foram pioneiros na elaboração de programas de formação e implantação de escolas, e na formulação de uma nova perspectiva político-pedagógica para a educação escolar indígena.

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da audiência e da participação das comunidades envolvidas (LDBEN e Resolução nº 3/99). Para tal, metodologias participativas permitem que sejam ouvidos os diversos atores em atuação nesse campo. Em primeiro lugar e prioritariamente, como parte do diagnóstico inicial, são ouvidas as diversas comunidades indígenas por meio de reuniões, visitas e viagens de campo para realizar consultas às suas diversas formas de representação política (associações, conselhos, comissões, etc.). Em seguida, ao longo do programa de formação, participam da formulação curricular os próprios professores indígenas que são incentivados a refletir sobre seu processo de formação. Também os assessores não-índios – provenientes de instituições como universidades e organizações não-governamentais – cumprem papel importante na elaboração curricular, atuando como formadores dos professores indígenas, influenciando o desenho e o desenvolvimento curricular dos cursos. A eles se somaram, mais recentemente, algumas vezes como docentes e responsáveis pelo acompanhamento das escolas, mas principalmente como gestores desses programas, alguns dos técnicos dos próprios sistemas de ensino, indicados para assumir esse novo serviço educacional, antes ausente de suas instituições.

Tal situação envolve complexos processos de consulta e negociação, em virtude da natureza das parcerias institucionais formadas, nas quais estão reunidos representantes do movimento indígena e suas



**Alunos Tiriyo em aula de matemática na escola São Francisco, Parque Indígena do Tumucumaque (Pará)**

**Foto: Luís Donisete Benzi Grupioni (1997)**

organizações, os próprios professores indígenas em formação, as lideranças e outros membros das comunidades envolvidas, especialistas e educadores de universidades, indigenistas e representantes de organizações civis de apoio e, em alguns casos, missões religiosas que se tenham estabelecido como aliados, além de outros atores institucionais considerados parceiros.

O presente documento, ainda que afirme a importância de que sejam desenvolvidos dispositivos de consulta e de flexibilização das propostas curriculares em elaboração, tomando como interlocutores principais professores e comunidades indígenas, não privilegia nenhum dos variados atores institucionais que intervêm na elaboração e no desenvolvimento curricular. Chama a atenção, por outro lado, para os complexos espaços de negociação interinstitucional e interétnica necessários às atuais condições históricas e institucionais em que se desenvolvem os programas de formação de professores indígenas e, de forma mais ampla, as políticas públicas de educação escolar indígena.

## 4.2. A construção dos currículos – indicações para a organização institucional

Tais condições peculiares de elaboração e desenvolvimento dos currículos de formação de professores indígenas exigem sensibilidade por parte das equipes encarregadas do Programa de Educação Escolar Indígena para identificar e atender demandas e expectativas sempre presentes nas relações entre o Estado e os povos indígenas. E ainda exige desses profissionais, envolvidos na formação, capacidades de escuta e pesquisa, assim como experiência acumulada na sua área para enriquecerem os currículos, com conteúdos significativos apropriados das disciplinas como a antropologia, a lingüística, a pedagogia ou a educação em contextos de diversidade cultural. Tais requisitos requerem ainda desses especialistas um conjunto de atitudes e procedimentos que considerem e estimulem as culturas e as línguas indígenas como dispositivos ativos na construção do conhecimento escolar, assim como permitam a utilização de metodologias participativas de amplas consultas, de elevado grau de complexidade política.

Em outras palavras, uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a co-participação de índios e não-índios, por meio 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 de diversidade cultural. Tais profissionais, em razão da especificidade de sua formação, devem ser procurados e identificados com bastante cuidado não só no próprio estado, mas em outros, e integrados ao programa na qualidade de docentes dos cursos, participando na elaboração das propostas curriculares, na formulação dos materiais didáticos nas línguas maternas e em português junto com os professores indígenas e os demais docentes, etc.

É levando-se em conta esse quadro heterogêneo de atores que, ao longo do processo, se faz a definição coletiva de princípios, finalidades, metas e prioridades relacionadas ao projeto curricular, do que deriva a escolha das diversas áreas de conhecimento necessárias à realização do projeto

político e pedagógico, assim como dos aspectos administrativos e gerenciais fundamentais ao desenvolvimento coerente desses programas. Nesse sentido, requer-se a ampla participação dos formadores no papel dos especialistas, por meio da sua contribuição específica oriunda dos campos de estudo de suas disciplinas.

O desenho do currículo de formação de professores não se confunde, portanto, com uma “grade” montada pela equipe técnica, à parte dos contextos coletivos de formação e de discussão junto com as comunidades indígenas, suas variadas formas de representações e os demais atores institucionais. Ao contrário, o currículo ganha o formato de um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular. Sua flexibilidade advém do contexto das relações e negociações entre os professores indígenas entre si, as demandas diversas que representam, as referências comunitárias que estes trazem. Também está influenciado pela participação dos assessores das diversas especialidades e procedências institucionais, com suas visões de mundo, enfoques pedagógicos e ideologias políticas, e as contribuições específicas das suas áreas de estudo, seja a lingüística, a matemática, a geografia, a antropologia, etc.

O próprio assunto “currículo” pode vir a ser unidade de estudo e pesquisa durante as situações de formação dos professores indígenas, assim como de seus formadores e de técnicos que acompanham os cursos. Todos esses atores, de forma permanente e transversalmente às áreas definidas na proposta curricular, devem estar habilitados ou habilitando-se para refletir e propor propostas pedagógicas e curriculares específicas, contextualizadas nas diversas situações em que se encontram as escolas e os programas de formação de seus professores.

Em muitas propostas curriculares hoje em desenvolvimento no país, o tema currículo é considerado conhecimento fundamental, que tem sido objeto de pesquisa e reflexão coletiva, entre professores e entre estes e suas comunidades, trabalhado nas situações de formação em cursos e nas práticas educacionais vividas nas aldeias. Torna-se o currículo um tema gerador de diversas áreas de estudo para que professores índios e não-índios possam pensar criticamente as práticas de formação vivenciadas nos cursos e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas indígenas junto dos alunos. Os professores e demais educadores envolvidos vão se responsabilizando pela formulação e reformulação dos campos de interesse e das áreas de estudo, planejando ações coerentes de formação, adequando os cursos, seus objetivos, conteúdos e metodologias às demandas e discussões advindas dessa temática. Podem assim se tornar capazes de tomar decisões sobre o seu próprio processo de formação, bem como em relação à proposta pedagógica das escolas indígenas em que atuam.

Procedendo desse modo, está se apoiando o desenvolvimento das competências profissionais dos professores indígenas, especialmente a capacidade de tomar as decisões cotidianas nas suas escolas, segundo a organização curricular que tenha sido definida no processo de discussão da proposta pedagógica: por área de estudo, disciplinas, eixos estruturantes, núcleos temáticos ou outras formas de agrupamento. Para isso, os cursos de formação devem promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais, éticas, afetivas, procedimentais de forma que cumpram as funções sociais intrínsecas ao papel e à atuação dos professores indígenas, conforme já definidas



na seção anterior, assim como aquelas funções específicas e contextuais que lhe conferem suas comunidades. Procedendo desse modo, a diversidade cultural e a flexibilidade curricular, previstas na legislação nacional, transformam-se em prática pedagógica e política.

### 4.3. Orientações gerais para a organização curricular

Em face da diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no Brasil, da variedade das situações históricas de contato com a sociedade nacional e dos níveis de bilingüismo ou monolingüismo em que se encontram, são muitas as orientações possíveis na organização curricular dos cursos de formação. Da combinação desse conjunto de variáveis também resultam expectativas muito diversas com relação à escola por parte dos professores e das comunidades indígenas envolvidas.

Por outro lado, alguns elementos comuns devem ser contemplados como marcos pedagógicos e curriculares da educação escolar indígena, ainda que possam flexibilizar-se em um tratamento diversificado para cada caso. Entre esses, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de ações educacionais durante a formação que visem atender aos diversos âmbitos de conhecimento necessários ao exercício profissional dos professores em diversas sociedades. Tais âmbitos de conhecimento foram já apresentados no Referencial para Formação de Professores (MEC, 1998) e são reinterpretados aqui à luz da educação escolar indígena. Entre eles devem ser considerados os seguintes:

#### **I – Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos**

Esses conhecimentos são os que podem permitir aos professores indígenas compreender, sistematizar e potencializar as aprendizagens de seus alunos segundo a sua diversidade interna. Sabe-se que os alunos, crianças, jovens e adultos de ambos os sexos, mesmo quando falantes de uma mesma língua e pertencentes a uma mesma cultura, estão sujeitos às variações e diferenças próprias às faixas de idades e gênero, assim como às características do conhecimento e da aprendizagem nas diversas culturas. Assim, os conhecimentos psicossociais são aqueles próprios de cada sociedade em questão. E os especialistas e os docentes do programa, como antropólogos, pedagogos, lingüistas e outros, devem atuar, nos cursos e nas demais situações de formação, como facilitadores dessa discussão e não como propositores de práticas pedagógicas, que normalmente seguem padrões culturais de uma pedagogia oriunda de parâmetros e realidades estritamente ocidentais.

Portanto, assim como no resto, os conhecimentos necessários a uma prática pedagógica, que respeita as diferenças internas aos grupos de alunos e sua possível organização em classes de aprendizagem e em níveis, devem ser uma construção em diálogo com os professores indígenas e as comunidades atendidas, e um processo aberto a ser pensado, formulado, avaliado nas diversas

situações de formação. Entre essas situações estão a própria prática escolar cotidiana dos professores, assim como sua interação e diálogo crítico com outras práticas escolares em outras sociedades. Tais práticas escolares e educacionais estão sujeitas a uma concepção particular de aprendizagem e conhecimento relacionada às concepções de pessoa humana, seu desenvolvimento e aprendizagem, histórica e culturalmente moldadas.

## **II – Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas**

Os conhecimentos agrupados sob esse âmbito são os que podem ajudar a formar uma visão coletiva, crítica e histórica da função da escola e da escrita nas sociedades indígenas em geral, e naquela comunidade indígena em particular. Podem contribuir também para que a escola seja compreendida e apropriada levando-se em conta a nova função histórica que ela pode desempenhar como instituição a serviço de um projeto político e étnico, eleito em cada uma das comunidades, em substituição aos antigos projetos de dominação lingüística e cultural próprios às ações oficiais e religiosas nos últimos 500 anos.

Tais conhecimentos podem facilitar também a compreensão e a valorização dos processos educacionais informais e formais que caracterizaram desde sempre a educação dessas sociedades indígenas, usados para o ensino e a aprendizagem do tempo, da economia, do parentesco, das relações afetivas entre as gerações e que possibilitam até hoje sua continuidade cultural. Esses tipos de conhecimento podem auxiliar os professores a refletir sobre os padrões culturalmente significativos para sua comunidade, aproximando alguns aspectos das práticas pedagógicas da educação tradicional com as da educação escolar indígena, e articulando em novas formas e procedimentos de trabalho os processos próprios de ensino-aprendizagem de forma que se relacionem se com os que são específicos ao ritual escolar.

Por outro lado, os conhecimentos históricos sobre o papel e o funcionamento da educação em outras sociedades, inclusive entre outros segmentos da sociedade nacional, podem prover uma visão crítica das políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas no país e naquela região em particular; assim como podem desencadear um interesse pelo domínio das legislações educacionais específicas e das demais legislações relativas aos direitos dos povos indígenas.

Tais conhecimentos são, portanto, essenciais para desenvolver capacidades e motivações para os professores se organizarem como categoria política específica e para intervirem local, regional e nacionalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade, contribuindo para fazer avançar as instituições e a legislação do país.

Também as questões mais gerenciais da educação escolar indígena como instituição de contato, desde a gestão da classe à do estabelecimento escolar, são matérias de interesse constante para a formação dos professores indígenas. De um lado, cada professor deve ser capaz de gerir sua classe, organizar o trabalho com seus alunos em função de fatores diversos a serem definidos, estabelecer relações de autoridade, confiança e respeito com os alunos e com os demais atores educacionais envolvidos na instituição escolar. De outro, precisa agir como gerenciador da própria





### *Professores Kaxinawá em sala de aula (Acre)*

*Foto: Vera Olinda (1999)*

escola, em suas relações com municípios, estado e sua inserção nacional. Tais capacidades demandam domínio de conhecimentos específicos em políticas públicas em diversas esferas, dos direitos de sua escola como parte do sistema de ensino fundamental, assim como dos seus direitos específicos como escola indígena, subsistema que recebe políticas também diferenciadas e recursos suplementares da União, por meio do Ministério da Educação.

### **III – Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade**

Tais conhecimentos constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural. Ao



**Cerimônia de formatura do curso de magistério indígena do Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso)**

Foto: Camila Gauditano (2001)

indígenas e não-indígenas e ajudar a relacionar o conhecimento escolar com a vida social e política mais ampla. Podem enfim ajudar no diagnóstico, compreensão e modificação dos aspectos e circunstâncias que se apresentem como problemáticos na própria realidade.

mesmo tempo, incentiva a sua capacidade de produzir, interpretar e atualizar seu próprio repertório cultural e ampliá-lo, no diálogo com outras sociedades, línguas e culturas. Isso implica também o acesso a informações e tecnologias que sejam relevantes e significativas para aquela sociedade ou para a comunidade em questão, num dado momento de sua história, assim como concretiza o exercício do seu direito a participar de diferentes realidades e debates no país e no mundo.

Tais dinâmicas de intercâmbio e diálogo, se realizadas a partir de uma matriz crítica e histórica, podem favorecer conexões entre conhecimentos

**IV – Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações**

Tais conhecimentos são necessários para que os professores indígenas, durante sua formação e atuação, possam mobilizar-se e a suas comunidades na reflexão e formulação coletiva de um projeto de educação escolar, coerente com uma concepção e um projeto de sociedade e pessoa humana, aos quais a escola indígena deve servir.

Esse âmbito de conhecimento pedagógico refere-se, por exemplo, às formas de construção e transmissão de saberes e valores na educação escolar indígena, focando capacidades como a de formulação, desenvolvimento e avaliação de currículos e questões variadas de natureza didática. Esse tipo de conhecimento fornece os subsídios para as múltiplas escolhas e definições das formas de aprendizagens que se quer propiciar na escola e das formas de ensino que entendem como necessárias na formação de professores e alunos para a atuação na vida social presente e futura. São conhecimentos essenciais, portanto, para a ativa participação dos professores na construção da proposta pedagógica curricular dos cursos e das escolas, de forma coletiva e responsável.

Por outro lado, tomando como foco as questões metodológicas que relacionam os diversos âmbitos de conhecimento no currículo, é importante que se considere o desenvolvimento das capacidades de intervenção didático-pedagógica dos professores em seus contextos escolares, nas realidades diversas onde atuam. Em outras palavras, é necessário o domínio das didáticas específicas das disciplinas estudadas como parte de cada proposta pedagógica das escolas. Todos os professores, independentemente da situação lingüística e sociocultural em que se encontra sua escola, devem ser capacitados para poder planejar, criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento de seus alunos. Devem poder utilizar e reinterpretar não só os conhecimentos estudados por eles nas variadas áreas e disciplinas, mas também suas respectivas didáticas.

Enfim, estão reunidos sob esse âmbito de conhecimento pedagógico os objetivos e os conteúdos relacionados ao desenvolvimento das competências dos professores como profissionais do ensino, devendo assim perpassar toda a formação, de forma transversal e interdisciplinar, evitando sua concentração em um período definido ou uma só disciplina isolada no currículo.

## **V – Algumas sugestões metodológicas**

Em resumo, os âmbitos de conhecimento e as linhas de reflexão acima expostos – psicossociais, pedagógicas e didáticas, culturais, históricas, etc. – devem ser desenvolvidos não de forma teórica e desligada da vida do professor e da escola, mas colados às atividades das práticas pedagógicas que os professores em serviço já desenvolvem, muitos há mais de década, em suas escolas indígenas. Eles são estimulados, por meio desses estudos de natureza diversa, à troca das experiências vividas, que são registradas, narradas e intercambiadas, discutindo e avaliando as práticas atuais de forma que possibilite seu aprimoramento e qualificação progressiva.

Nesse sentido, todos os âmbitos do conhecimento profissional dos professores são entendidos a partir de uma perspectiva experiencial, contextualizados em situações educacionais concretas. Tais situações e conhecimentos prévios vêm sendo experimentados ao longo dos anos pelos professores nas suas práticas cotidianas e são trazidas para o diálogo e para a formulação teórica em situações de formação as mais diversas. Nelas, os professores, muitas vezes oriundos de várias sociedades, línguas e culturas, estão reunidos e se identificam e distinguem em suas semelhanças e diferenças, podendo trocar e dialogar a partir da riqueza de suas experiências diversas.

Para a sistematização das práticas cotidianas vividas e a confrontação de diferenças e pontos de convergência entre os professores, os planos de aula, os diários de classe, os relatórios, os memoriais, etc., têm cumprido importantes finalidades pedagógicas e institucionais para o registro e a reflexão coletiva sobre a escola e para ela. São esses novos documentos pedagógicos instrumentos muito valiosos para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor indígena e do assessor e docente envolvido nos processos de formação.

Assim também a definição das propostas pedagógicas ou do projeto político-pedagógico das escolas é fonte e instrumento para a definição do currículo da própria formação básica do professor, uma vez que este precisa ter domínio dos conteúdos do currículo e da sua didática,

responsável que é pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos. Muitos dos professores têm assim como desafio ensinar na escola os conhecimentos que estão aprendendo eles mesmos como alunos dos cursos, algumas vezes de forma concomitante à tarefa de ensino nas suas escolas.

Por outro lado, os cursos de formação inicial de professores indígenas têm buscado conciliar o estudo e a pesquisa como parte da formação básica geral, especialmente focando a concepção ativa da construção dos conhecimentos para cada escola indígena. Tais conhecimentos são selecionados de acordo com suas propostas pedagógicas, considerados alguns dos princípios gerais reunidos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998), os Parâmetros Curriculares em Ação de Educação Escolar Indígena (MEC, 2002) e outros textos, formulados nacional, regional e localmente, constituem, portanto, objeto de estudo na formação profissional: indicam caminhos para a construção dos projetos e das propostas pedagógicas de cada escola, a partir de uma leitura reflexiva e crítica, pensados sempre a partir dos contextos particulares.

Também têm sido consideradas as diversidades dos conteúdos selecionados para a formação dos professores, evitando-se uma abordagem parcial, intelectualista ou puramente ideológica. São selecionados não só os conteúdos conceituais e de informação geral nas áreas de estudo, mas incentiva-se a construção de valores e opiniões por parte dos professores sobre os temas tratados. Professores e alunos devem estar aptos a desenvolver uma postura de compromisso e responsabilidade nos processos educativos e na vida social, além de poder reforçar a valorização de suas identidades como índios e cidadãos brasileiros.

Tal proposta curricular não se fragmenta, tampouco, em um conjunto de disciplinas separadas e conteúdos desconexos, tão comum à escola em geral, na qual se obedece à rigidez da divisão dos conhecimentos em matérias estanques e à ordenação dos conteúdos sem conexão com a realidade vivida. Ao contrário, deve-se buscar, por meio dos cursos de formação dos professores indígenas, relacionar o conhecimento escolar com a vida social, de forma que responda às demandas e expectativas de futuro daquela comunidade humana e às situações problemáticas encontradas em cada contexto particular. Articulam-se, dessa forma, entre si as áreas de conhecimento, os temas e os problemas relevantes socialmente, buscando-se propiciar um enfoque mais integrado do conhecimento escolar, relacionado à vida social e individual.

#### 4.4. Traços da organização curricular

Algumas características da organização curricular adotadas em diferentes programas e projetos de formação inicial de professores indígenas no Brasil e na América demonstraram-se adequadas ao atendimento de professores indígenas. Levou-se em conta sua condição de habitantes de terras indígenas e de aldeias, a distância que os separa, em grande parte dos casos, das sedes de municípios, ou da capital do estado, onde normalmente os cursos são realizados, além da especificidade dos tempos e dos espaços onde se insere sua socialização cotidiana e sua vida social.



Os cursos de formação de professores indígenas em funcionamento em parte dos estados do país têm sido desenvolvidos em regimes mistos, conciliando variadas situações de formação que podemos denominar de situações de formação presenciais e não-presenciais.

#### 4.4.1. Situações de formação presenciais

##### 4.4.1.1. *Cursos intensivos nas cidades e nas terras indígenas*

As situações de formação presenciais constituem etapas que vêm ocorrendo em períodos e locais definidos como parte da organização curricular, concentradas normalmente em cursos intensivos e compreendendo um conjunto de atividades planejadas como parte importante do currículo em construção.

Estão presentes, nessas situações, a equipe de especialistas ou docentes, responsável pela formação dos professores nas várias áreas de estudo que estão sendo definidas na proposta curricular, a equipe dos professores indígenas, na categoria de alunos dos cursos, oriundos de um mesmo povo ou de diversos povos indígenas do estado, e técnicos dos sistemas de ensino. A escolha do tempo e do espaço para as etapas presenciais deve ser cuidadosa e parte importante da gestão dos programas. Devem os locais escolhidos ser espaços adequados para o acesso e para a manutenção de professores indígenas, normalmente procedentes de terras em diversos municípios, assim como dos docentes não-índios, normalmente provenientes de diversos estados do país.

Tais cursos intensivos têm ocorrido de forma anual ou bianual, geralmente estando localizados numa cidade, como a capital do estado, ou nas sedes de alguns dos municípios, escolhas que podem ser soluções mais permanentes ou rotativas. Algumas situações de formação presenciais têm ocorrido também em terras indígenas, com a presença de alguns dos docentes da equipe de formadores e de outros professores indígenas de outras terras indígenas. Visa essa modalidade de cursos intensivos nas aldeias, em alguns

---

---

#### Jovem aprendendo histórias com um ancião Ticuna (Amazonas)

Foto: Jussara Gruber



casos denominados de oficinas itinerantes, ao aprofundamento de áreas específicas de estudo, como parte das propostas curriculares dos programas de formação, especialmente as pesquisas com temáticas e áreas de interesse dos saberes indígenas que envolvem a consulta de outros membros da comunidade.

Sejam quais forem os espaços em que se fazem os cursos, as situações presenciais caracterizam-se pela presença conjunta de diversos professores indígenas de uma ou várias etnias, e de outros membros e lideranças das comunidades, no caso de ocorrerem os cursos nas terras indígenas, assim como contam com a presença da equipe dos formadores. E envolvem recursos e metodologias interativas estabelecidas entre os atores educacionais diversos, que vivem, em muitos dos casos, delicadas e complexas situações interétnicas e interculturais.

#### *4.4.1.2. Acompanhamentos pedagógicos, assessorias ou estágios supervisionados*

Há, complementarmente, outras situações formativas presenciais que vêm sendo denominadas de “assessorias”, “acompanhamentos”, “estágios supervisionados”. Estas ocorrem necessariamente nas terras indígenas, longe dos centros urbanos e da formalidade dos processos educacionais próprios aos cursos. Tais assessorias acontecem de forma regular, em períodos definidos, como parte do calendário de planejamento da formação dos professores. Por meio delas, os assessores, normalmente também docentes ou formadores nas etapas de cursos, realizam o acompanhamento pedagógico dos professores indígenas. Essa situação educacional tem como foco a melhoria da ação desenvolvida pelos professores nas escolas das aldeias e são parte integrante da formação. Por períodos que variam de 3 a 10 dias com cada professor, as viagens constituem parte essencial e integrante do currículo de magistério, e devem ser feitas de forma que atendam ao conjunto de professores e terras indígenas e não somente aqueles cujo trabalho interessa acompanhar, o que implica, por parte do sistema público, capacidade institucional para tornar possível e qualificada uma equipe de profissionais para a realização das viagens de acompanhamento, sem perder de vista a reflexão compartilhada sobre seus objetivos, metodologias, resultados esperados, etc.

Nessas situações formativas especiais, são os professores indígenas, junto com seus alunos, que devem protagonizar os trabalhos na escola e na aldeia, e os formadores e assessores devem atuar mais como observadores e auxiliares das práticas educacionais desses professores em serviço. Com isso a equipe técnica pode apoiar e compreender melhor o desenvolvimento de cada um dos professores em seu contexto real de atuação.

É dentro da escola indígena, nas etapas presenciais, que os formadores dão continuidade à formação pedagógica dos professores enquanto estes desenvolvem e constroem sua prática pedagógica: planejam, aprimoram e avaliam a proposta pedagógica de sua escola, alicerçados na reflexão teórica desenvolvida com os demais professores nos estudos feitos nas etapas presenciais e não-presenciais.

O compromisso do professor indígena com o desenvolvimento dos estudos e das pesquisas, definidos nas etapas de curso, é acompanhado e avaliado na etapa de campo, assim como são estimuladas e avaliadas as atividades relacionadas à construção da proposta pedagógica da escola.



Todos esses pontos de atenção que podem ser objeto de trabalho durante a etapa de acompanhamento por parte dos formadores e assessores funcionam também como instrumentos para a sua própria formação como equipe. Servem de base para a organização do currículo das próximas etapas de cursos e para a continuidade das atividades educacionais de formadores e professores, visando à melhoria de seu trabalho nos cursos, na escola e na comunidade.

#### *4.4.1.3. Visitas de intercâmbio entre professores indígenas*

Algumas experiências e programas de formação vêm incentivando os professores indígenas a acompanhar a visita da equipe dos formadores nas viagens anuais às terras indígenas. Em certos casos, são alguns dos professores indígenas formados nos cursos e mais experientes que realizam sozinhos as visitas de acompanhamento aos outros professores, colegas de cursos. Podem, por meio dessas atividades, utilizar-se dos variados conhecimentos pedagógicos, lingüísticos, políticos, acumulados por eles na sua atuação, para apoiar a formação de outros professores menos experientes. Assim como podem conhecer a experiência de seus parentes e colegas de cursos refletindo também sobre sua própria experiência educativa. Nessas visitas se desenvolvem atividades compartilhadas entre os professores indígenas, os assessores da equipe e a comunidade. Essas atividades consistem em:

- Discussões com os professores sobre dúvidas e impasses teóricos e práticos relacionados à sua formação básica e profissional.
- Reflexão sobre os diários de classe, memoriais, cadernos de campo, etc. e o planejamento do currículo escolar pelo professor ao longo do ano.
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas a partir da observação das aulas do professor.
- Reflexão e acompanhamento da proposta pedagógica daquela escola.
- Discussão/avaliação com a comunidade indígena envolvida sobre a qualidade da escola e do professor a partir dos objetivos da referida proposta.
- Discussões e avaliação do rendimento escolar dos alunos nas áreas de estudo e no uso e domínio da(s) língua(s) de acordo com as competências gerais identificadas no projeto.

#### *4.4.2. Situações de formação não-presenciais*

Devido à especificidade lingüística e cultural da população indígena envolvida, ganham especial ênfase as atividades educacionais não-presenciais, vivenciadas como situações de formação e autoformação normalmente representadas como bastante valiosas nos currículos dos programas. Essas situações se caracterizam pela maior autonomia do professor indígena em relação à influência



**Alunos na escola Pataxó,  
Coroa Vermelha (Bahia)**

**Foto: Clélia Neri Cortês**

eventos educacionais e sociais cotidianos. Esses saberes são registrados e refletidos em diversos níveis, por meio da escrita de documentos, como são os “memoriais”, os “relatórios de atividades”, as “fichas de alunos”, os “diários de classe”, os “planejamentos”. Realizam-se também por meio de atividades educacionais orientadas como tarefas de formação extraídas das etapas presenciais. Nelas, os professores se desenvolvem ao longo do ano, por meio de estudos autônomos e independentes, relativos aos conteúdos de interesse, das pesquisas e das produções de materiais didáticos que vão nutrir os estudos do professor e da escola indígena. Tais atividades, em continuidade às relações de ensino-aprendizagem estabelecidas nos cursos com formadores, podem ocorrer em diálogo com outros professores indígenas que atuam na mesma escola ou terra indígena, com seus alunos e com outros membros da comunidade.

O objetivo dessa etapa é construir uma prática reflexiva, intensificando a capacidade do professor indígena de pensar seu próprio trabalho, enquanto desenvolve sua ação profissional, de forma que possa melhor atuar como professor, assim como contribuir para sua própria autonomia e de outros, como pesquisadores e estudiosos de sua cultura, no diálogo crítico com outras culturas.

Em resumo, fazem parte da formação não-presencial as diversas atividades desenvolvidas

e à presença dos formadores e assessores, os quais encontram-se ausentes dessas situações chamadas não-presenciais. Tais etapas compõem atualmente o currículo de muitas propostas curriculares de formação dos professores indígenas não só no Brasil. São realizadas necessariamente nas terras indígenas e ocorrem ao longo do ano, em processos menos formalizados que nas etapas presenciais, obedecendo a calendários mais flexíveis, definidos no cotidiano de trabalho dos diversos professores. Diferentemente das anteriores, tais situações são vivenciadas pelo professor com sua própria comunidade educativa, tendo como cenário a escola e sua vida social. Não estão baseadas nas relações de ensino-aprendizagem interculturais normalmente formalizadas em cursos e nos diálogos entre os professores indígenas e os formadores. Realizam-se essas situações educacionais em forma de um saber experiencial que vai sendo construído e sistematizado pelos sujeitos indígenas nos

durante o ano como parte do trabalho de professor, tanto as programadas durante os cursos para seu estudo e pesquisa dos temas relacionados à formação básica e profissional, como a execução de diversos serviços à comunidade na educação escolar, sempre acompanhada da sua reflexão e avaliação por meio da escrita de documentos pedagógicos.

#### *4.4.2.1. Estudos dirigidos e pesquisas*

Ao longo do ano, os professores têm como tarefa a preparação e a realização de estudos dirigidos aos conhecimentos considerados significativos em áreas da sua formação básica e profissional e nos temas transversais, que foram definidos (ou não) nos currículos, assim como também se dedicam à preparação de material didático para uso na escola.

Muitos formadores, durante os cursos e os acompanhamentos pedagógicos, reúnem e fornecem material específico para a leitura de cada professor em seu percurso individual de formação, seguindo os principais pontos de interesse e as dificuldades apresentadas ao longo das etapas presenciais. Materiais são reunidos pela equipe de formadores e levados nas viagens de campo e/ou entregues nos cursos, de forma que possibilite os estudos dirigidos, como apostilas, livros, revistas especializadas, enciclopédias, atlas e outros que aprofundam conteúdos da formação os mais diversos.

Os estudos dirigidos podem se constituir também da leitura dos resultados de pesquisas feitas por antropólogos, historiadores e lingüistas, sobre aspectos da tradição cultural de seu povo, normalmente desconhecidos e inacessíveis, que tenham interesse para a formação do professor e possam ser em parte lidos, analisados e discutidos. Podem ser realizadas também leituras e análises de materiais didáticos em português providos pelos sistemas de ensino ou editados e difundidos por outros programas e projetos, fazendo uma seleção para o trabalho escolar. Podem também tais estudos realizar a revisão da programação curricular feita nas etapas presenciais, a seleção de vídeos e outros materiais que lhe são enviados ou adquiridos em suas relações com as instituições que atuam na região, a leitura de livros, revistas e jornais e sua apropriação como material para sua formação básica e a de seus alunos.

Já as ações de pesquisa são oportunidades de aprendizagem mais autônomas, tendo como fonte e estímulo alguns membros mais velhos da comunidade, a partir de diferentes formas de registro da memória oral. Os professores indígenas são convidados, como membros de sua coletividade, a desenvolver pesquisas sobre aspectos diversos do que consideram parte da cultura de seu povo, visando também o desenvolvimento do currículo de sua formação e de seus alunos no que diz respeito aos conhecimentos étnicos. Como sujeitos de conhecimento, eles traçam planos para sua formação com o objetivo de conhecer, documentar, difundir e valorizar os mais diversos aspectos de suas culturas e línguas, histórias, geografias, normalmente recorrendo aos homens e mulheres mais idosos. Estes atuam também como especialistas e formadores nos cursos. Esses processos de pesquisa são momentos importantes para as decisões relativas aos tipos de conhecimentos que serão apropriados no currículo como conteúdo escolar. Também podem subsidiar



*Oficina de preparação de um livro para uso nas escolas Tuyuka (Amazonas)*

*Foto: Flora Dias Cabalzar (1999)*

os próprios professores indígenas e seus formadores nas decisões que vão sendo formuladas sobre a continuidade da programação de linhas de estudo e pesquisa para os cursos.

Por outro lado, as atividades dos estudos e pesquisas apresentam um potencial didático e pedagógico bastante significativo. Os resultados dessas atividades podem se transformar, uma vez editados com apoio das equipes dos programas de formação e de recursos destinados a esses processos e produtos, em materiais didáticos e paradidáticos para as escolas e em novas atividades formativas para professores. Estes são assim incentivados pela proposta curricular e pelo trabalho de formadores nas etapas presenciais a realizar a transposição didática dos conhecimentos estudados e pesquisados em forma de livros e outros produtos culturais. Tais materiais têm boa aceitação e aplicação, na própria comunidade, para a continuidade de seu trabalho nas escolas indígenas. Também cumprem importante papel educacional e intercultural fora da comunidade étnica, fortalecendo as relações de respeito com a sociedade nacional, por meio da difusão e divulgação desses conhecimentos étnicos pesquisados entre outras escolas, universidades e em circuitos culturais diversos.

#### *4.4.2.2. A reflexão sobre a prática e os documentos pedagógicos*

As práticas pedagógicas dos professores indígenas são objeto de estudo e discussão nas situações de formação não-presenciais, uma vez registradas e refletidas por instrumentos diversos, quase sempre apoiados na língua escrita, ou em outras linguagens complementares, como o desenho e o vídeo.

Essas práticas pedagógicas, uma vez explicitadas, narradas e pensadas por seus atores, ocupam importante e especial lugar na formação dos professores indígenas. Por meio desses registros, podem documentar para si e para outros o seu “saber fazer” pedagógico e, ao mesmo tempo, planejar e avaliar, de forma mais intencional e consciente, as atividades cotidianas na escola e na comunidade. Diários de classe, relatórios, memoriais são denominações atribuídas a esses documentos, cujas características como narrativas podem variar, segundo as propostas e as

perspectivas de cada programa. O que lhes marca a função comum é sua interação com as atividades escolares cotidianas, instrumentos para o registro reflexivo, o planejamento prospectivo e a permanente avaliação do trabalho.

Assim, nesses documentos podem ser reunidos e relatados tipos diversos de informações e uma variedade de notícias sobre a prática do professor: desde as mais administrativas e organizacionais até as mais pedagógicas e políticas. Podem ser registrados os comentários, as crenças implícitas ou explícitas sobre a função social da escola e do professor, o papel que ele desempenha na transformação das condições da vida social. Enfim, por meio desse tipo de material são também expressas e formuladas as idéias e os dilemas dos professores sobre sua prática pedagógica.

Mais recentemente, um novo documento relacionado à escola tem sido produzido por professores, de importância também político-institucional, tornando-se imprescindível para a autonomia da escola indígena e importante requisito para o trabalho qualificado do professor: são hoje denominados de propostas pedagógicas. Estas devem ser discutidas pelo professor em diversas situações de formação envolvendo seus parentes e assessores, ao longo do ano e do desenvolvimento curricular. Têm características de um texto aberto, sem tempo delimitado para seu término, e com a consulta a diversos atores comunitários e institucionais. É por meio delas que cada escola indígena pode definir seus fins educacionais e políticos, as decisões relativas às línguas com que os conhecimentos escolares se organizam e expressam, as áreas de estudo e os campos de interesse, os procedimentos de ensino, os tipos de aprendizagem considerados significativos, as formas de avaliação, o uso do tempo e do espaço. Esses documentos, assim como os diários, são preferencialmente produzidos ao longo das etapas não-presenciais, mas servem de alimento às áreas de estudo da formação presencial. Ocupam importante lugar no currículo, funcionando também para apoiar a formação dos formadores e dos assessores, alimentando as reflexões sobre as práticas reais da escola indígena, seus problemas, avanços e novas perspectivas. Cumprem importante função social também entre outros professores de outras línguas e culturas e as instituições de apoio, trazendo informações valiosas para o seu trabalho educacional e subvertendo a sua tradicional natureza burocrática quando usados em contextos institucionais públicos. De documentos administrativos destinados normalmente à regulação e ao controle externo do Estado e suas instituições educacionais, esses documentos indígenas operam como instrumentos para estudos avaliativos, numa perspectiva qualitativa, para leitores, formadores, assessores e também para seus autores.

#### 4.4.3. Modos de interação entre situações de formação presenciais e não-presenciais

A carga horária dos cursos de formação de professores indígenas deve ser distribuída entre as etapas presenciais com suas periodicidades anuais ou bianuais, em calendários definidos nas propostas curriculares, e as etapas não-presenciais ao longo do ano, distribuídas em calendários mais flexíveis.

Os cursos de formação dos professores, gradualmente, devem considerar as situações não-presenciais e as presenciais como propiciadoras do aprendizado teórico e prático da atividade profissional do professor, tanto para a sua atuação na sala de aula, quanto para a pesquisa, a preparação e a avaliação da prática. Ambas as etapas são concebidas como situações formativas que devem estar organicamente articuladas entre si para a melhoria da vida educacional e social. É na interação e na complementariedade entre os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada uma das etapas que os professores indígenas vão produzindo as conexões entre sua própria prática educacional e as reflexões teóricas. A teoria, portanto, não é compreendida como pré-requisito do conhecimento profissional, mas um produto e um motor da própria prática educacional e social.

#### 4.5. A formação básica e a profissional

Combinam-se, de forma particular, as áreas de estudo consideradas parte da formação básica do professor (que muitas vezes não cursou ou não concluiu o ensino fundamental e médio antes de sua formação) com áreas como a pedagogia indígena e a pesquisa, mais relacionadas à formação especializada para o magistério indígena. Ou seja, o professor indígena, quase sempre em serviço, aprende ao mesmo tempo os conteúdos e a sua metodologia, evitando-se a tradicional e já desaconselhada ruptura entre o conhecimento teórico e o prático, ou entre a escola e a vida. O professor estuda, pesquisa e aprende conteúdos de sua formação básica, como é o caso de alguns conceitos e instrumentos da matemática, de forma simultânea ao estudo da didática da matemática. Pode, nessas ocasiões, identificar com outros professores e os formadores meios e procedimentos para seu ensino e aprendizagem na escola, pensando seu próprio processo de aquisição, inclusive preparando materiais didáticos nas línguas maternas no caso de alunos monolíngües em língua indígena. Da mesma maneira, ele pode estudar e registrar aspectos da história e da geografia de seu povo, por meio de processos de investigação, procedendo aos levantamentos com os mais velhos da comunidade, como também complementarmente pensa e decide sobre os dispositivos didáticos que levará para seu trabalho na escola para valorizar e ensinar os conhecimentos histórico-geográficos locais, como parte essencial de seu mundo atual. Aprende a desenhar mapas e a lê-los, em diversas situações de seu presente, mas também reflete sobre as didáticas específicas da geografia e da cartografia na escola indígena, sua relação com o conhecimento matemático e lingüístico e sua aplicação nas ações políticas mais amplas, como o controle e a fiscalização das terras indígenas.

Assim, pode-se conseguir estreitar a relação teoria-prática estando uma e outra articuladas na formação, promovendo a combinação entre as situações presenciais e não-presenciais: a preparação profissional do professor supõe seu domínio progressivo dos conhecimentos interculturais que na escola indígena será responsável por estudar, pesquisar, interpretar e difundir, tendo como horizonte político a melhoria das condições de vida do seu povo.



## 4.6. O lugar das línguas na organização curricular

Importante ainda salientar o contexto multilíngüe em que grande parte dos processos de formação têm sido realizados, o que tem implicado resultados quase sempre preocupantes com relação ao desenvolvimento de cada uma das línguas indígenas perante as línguas nacionais. Observa-se, de forma bastante freqüente, que muitas das línguas faladas pelos povos indígenas na sua sociedade durante os cursos ocupam um lugar marginal e eventual no currículo. São pouco contempladas como objeto de estudo, e também pouco utilizadas como língua veicular nas situações de comunicação oral e escrita. Raramente são faladas na comunicação formal entre professores indígenas e entre estes e seus formadores, estando muitas vezes restrita à comunicação informal entre professores indígenas quando falantes da mesma língua. Por outro lado, a língua portuguesa é usada, preferencialmente, para a comunicação entre os professores indígenas (no caso dos contextos multilíngües em que professores de povos diversos participam dos cursos) e entre esses professores e seus assessores e formadores. É, normalmente, em língua portuguesa que são transmitidos e construídos a maioria dos conhecimentos implicados nos conteúdos curriculares dos cursos de formação existentes no país. O português, nesses casos, é, em sua maioria, a segunda língua dos alunos e a primeira língua do formador. Assim, se para o exercício da alteridade e da identidade é enriquecedora a convivência de diferentes sociedades, culturas e línguas indígenas em um mesmo programa de formação (realidade educacional comum no país), tem implicado arriscadas situações sociolinguísticas relativas ao uso e à valorização insuficientes das línguas indígenas ante o português. Ao longo do desenvolvimento dos cursos e no cotidiano das relações sociais e comunicativas interétnicas, pode-se reforçar a tendência já conhecida de enfraquecimento das línguas indígenas e de concomitante fortalecimento da língua portuguesa, tendo como palco os processos escolares de formação. Ou seja, conceitualiza-se e objetiva-se a educação bilíngüe ou multilíngüe, mas no desenho curricular e na sua prática se obedece a uma proposta em que a língua indígena está restrita a estudos esporádicos em períodos condensados numa só disciplina, ocupando uma fração insuficiente da carga horária total, com pouca produção de conhecimentos nas demais áreas de estudo para suprir as necessidades da formação do professor e da escola. Para enfrentar essa tendência, é necessário e imprescindível dar-se atenção especial às línguas indígenas na organização curricular dos cursos como um todo, articuladas às demais áreas de estudo.

Na formulação, execução e avaliação da proposta curricular deve-se, quando a situação sociolinguística o permitir, fomentar o uso das línguas indígenas como meio de expressão e comunicação oral e escrita, nas diversas atividades curriculares, nas diversas áreas temáticas da proposta curricular e como objeto de estudo e pesquisa na área específica de línguas. Essas situações reais de uso podem ocorrer durante os cursos nas etapas presenciais, nas atividades realizadas entre os professores que compartilham a mesma língua, ao longo das diversas áreas, disciplinas e níveis, não sendo concentradas apenas na carga horária da disciplina de língua indígena, como tem sido o mais usual. Assim, os professores representantes de diferentes povos, quando se encontram em situações de bilingüismo, podem realizar pesquisas, registros e intercâmbios orais e escritos e outras produções em suas línguas indígenas, durante seu estudo das áreas em que



**Professores Ashaninka e  
Apurinã no Centro de  
Formação da Comissão  
Pró-Índio do Acre (Acre)**

**Foto: Nietta Monte**

se organiza a proposta pedagógica e curricular. Desse modo, os professores podem ser incentivados não só para a aquisição e o desenvolvimento da língua portuguesa, mas para o uso e o desenvolvimento das línguas indígenas mediante seu uso sistemático e intencional nas interações comunicativas e educativas com outros professores, falantes e escritores da mesma língua ou em atividades individuais.

Se a linguagem oral é aprendida em situações de comunicação de fato (as pessoas conversam, trocam idéias, transmitem informações, conhecimentos, dialogam, narram fatos, aconselham, ensinam, dão e mandam recados, etc.), o ensino da escrita das línguas indígenas (e do português) também deve ser promovido levando-se em consideração situações reais de produção nas línguas, consideradas as funções de informar, transmitir e construir conhecimentos, documentar saberes, narrar fatos e histórias, mitos, enviar notícias, etc.

Por outro lado, o ensino da língua portuguesa deve também levar em conta não só o contexto sociolingüístico em que as duas ou mais línguas se encontram para aquelas sociedades, mas os tipos de texto que circulam em determinadas esferas sociais com as quais os membros das sociedades indígenas entram em contato e se relacionam: comércio, prefeituras, órgãos estaduais

e federais. A apropriação desses gêneros é uma questão de sobrevivência, de acesso e de participação no momento histórico e político da sua região e do país.

Tais medidas a serem tomadas no planejamento, execução e avaliação da proposta curricular dos programas de formação, no tocante às suas políticas lingüísticas, podem vir a contribuir para a criação de uma nova tradição pedagógica. Esta deve permitir o fortalecimento das línguas e das culturas, contribuindo para a melhoria das práticas comunicativas e sociais reais, e não só representar os discursos legais e institucionais sobre bilingüismo e educação escolar indígena.

#### 4.7. Princípios metodológicos da formação

A articulação teoria–prática é possibilitada pela escolha de certas metodologias, como a escrita e a leitura de instrumentos e recursos pedagógicos. Estes, quando usados nas experiências de formação de professores no país, são capazes de gerar capacidades para uma ação reflexiva aplicada ao planejamento e à avaliação da prática profissional. São os “diários de classe”, os “relatórios”, os “cadernos de campo”, e os “memoriais” algumas das variadas formas de registro da prática profissional, que se tornam procedimentos próprios a esse panorama descrito de articulação: a formação profissional não se restringe a vivência do cotidiano, muitas vezes fragmentado, automático, em que o professor é responsável, pela aula e por desenvolver um currículo. Ao escrever seu relato do dia, ou diário, qualquer que seja o nome desse ato, o professor dá seguimento à sua formação profissional, aumenta sua competência de registro e de planejamento, bem como de pensamento reflexivo, pensando sobre o que fez naquele dia e o que pode fazer no seguinte. Registra, assim, dados quantitativos e qualitativos sobre número de alunos presentes, matéria e conteúdos trabalhados, procedimentos e atividades utilizadas, assim como os problemas de aprendizagem observados, etc. E potencialmente pode aprimorar as aprendizagens de seus alunos e seus procedimentos de ensino, objetivo da escola indígena. Também amplia sua capacidade de escrever e ler esses documentos escolares, normalmente formulados em português, sua segunda língua, na maioria dos casos.

Com fins de relacionar conteúdo e didática, ressalta-se ainda a autoria de livros didáticos e para-didáticos a ser tratada no próximo capítulo. Esse material têm dado seguimento à concepção da “autoria” própria a determinados projetos referenciais de algumas organizações não-governamentais pioneiras, em que se prestou especial cuidado à formação de autores de livros e outros veículos (jornal, vídeo, etc.) ao longo da alfabetização e da pós-alfabetização de professores. Tal concepção pedagógica, com base no uso das línguas e de variadas linguagens para a construção do conhecimento escolar, vem sendo estendida a uma série de programas de formação de professores no país e resultando em importante acervo de nova literatura didática e paradidática.



Alunos Panará, da escola  
Matukre, aldeia Nãsepotiti,  
Terra Indígena Panará (Mato  
Grosso/Pará)

Foto: Estela Wurker



## A AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

*“Nosso trabalho está baseado em um sistema que considera o nosso conhecimento e a nossa necessidade. É isso que faz de nossa formação uma educação diferenciada. E com os nossos alunos nós também não usamos um sistema decorativo, onde no final do mês ou do ano eles sejam avaliados para serem aprovados e reprovados. Assim como nossa formação foi diferente, os nossos alunos também estão tendo esses conhecimentos diferentes. Esse conhecimento que a gente tem desenvolvido nos levou mais ao fortalecimento, e em função disto muitas pessoas pararam de abandonar o que é seu”*

(Professor Joaquim Maná, Kaxinawá/Acre).

*“Hoje a educação de minha comunidade serve para ensinar meninos e meninas a seguirem o caminho certo para o futuro, para que eles possam aconselhar seus filhos e netos para não perder sua cultura e língua. Também serve para ensinar como defender o direito de seu povo e a não perder as terras onde estamos, para que esta terra continue do jeito que está hoje, levando sua riqueza para o futuro”*

(Professor Maiua Ikpeng, Xingu/Mato Grosso).

A avaliação é importante ferramenta na formação e deve estar a serviço da melhoria das relações de ensino-aprendizagem em qualquer processo educacional. É, portanto, uma das importantes unidades na constituição do currículo de formação dos professores indígenas. Deve ser integrada, portanto, ao processo de construção curricular, debatida e analisada por professores, seus formadores e outros atores sociais relacionados ao trabalho, durante as diversas etapas e situações de formação. Pensar a concepção de avaliação com que se trabalha e planejar sua prática pode permitir melhor sintonização dos cursos com os anseios e as demandas sociais das comunidades e os referenciais que estão sendo aqui propostos, além de permitir o re-direcionamento da atuação dos órgãos responsáveis por essas ofertas (seus técnicos, assessores e formadores).

A avaliação processual do programa de formação (cursos, assessorias de campo, estudos e pesquisas, etc.) possibilita, de forma permanente, a formulação e a correção do desenho e do desenvolvimento curricular deste, integrando etapas e atividades específicas para esse fim. Alguns instrumentos de avaliação devem ser acionados para a análise e a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores indígenas nos cursos e nas aldeias, assim como das diversas ações desenvolvidas pela equipe de docentes, especialistas e técnicos que gerenciam e acompanham esses processos de formação.

Alguns aspectos da formação básica e profissional são a base da avaliação de professores em formação, nas etapas presenciais e não-presenciais e não se diferem, em muitos aspectos, daqueles que norteiam a avaliação dos formadores, docentes e especialistas que planejam e executam grande

parte da proposta. Tanto estes como aqueles devem estar atentos a seus próprios processos de ensino e aprendizagem, acompanhamento e avaliação, sem os quais dificultam-se as possibilidades de professores, de formadores de outros professores e de professores indígenas em formação contribuírem na melhoria da sua prática escolar. Em outras palavras, professores, formadores e outros devem também atuar de acordo com critérios e indicadores definidos como parte da proposta pedagógica dos cursos e das escolas. Sua capacidade de ensinar e acompanhar a aprendizagem de seus alunos, os professores indígenas em formação, pode ser mais bem realizada se a avaliação se tornar um procedimento mais permanente, promovido de forma consciente como parte da proposta. Os próprios professores indígenas e outros atores institucionais são, nesse sentido, chamados a pensar e a contribuir para a qualidade dos cursos e das ações de acompanhamento pedagógico, assim como todo o conjunto de situações de formação já mencionadas. É tarefa, portanto, de toda equipe do programa de formação buscar diversificar e ampliar os instrumentos de avaliação aqui sugeridos, adicionando outros aspectos e instrumentos para apoiar os processos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos e observados nas visitas às escolas indígenas e na análise dos cursos.

A seguir, examinamos alguns dos aspectos a serem considerados para nortear os processos de avaliação dos professores indígenas, dos formadores, assim como da proposta curricular e da organização institucional dos cursos.

### 5.1. Avaliação do professor indígena em formação

Alguns indicadores, instrumentos e resultados podem ser considerados, além de outros a serem definidos, para que se possa proceder à avaliação do desenvolvimento dos professores em formação:

- Compromisso com o trabalho desenvolvido na escola em sua articulação com a vida social mais ampla.
- Motivação para aprender e ensinar.
- Esforços e investimentos na formação (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos).
- Estudos e pesquisas nas diversas áreas de estudo da proposta pedagógica e curricular dos cursos e de sua escola.
- Motivação para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a escola, a partir de seus estudos e pesquisas.
- Autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena.
- Capacidade de formulação e execução de propostas educacionais para a escola indígena em interação com a comunidade indígena.
- Cumprimento da proposta pedagógica e curricular, desde os horários planejados no calendário dos cursos, e dos compromissos assumidos com os demais membros da comunidade.





*Professores Ticuna durante atividade de artes no curso da OGPTB (Amazonas)*

*Foto: Jussara Gruber*

- Capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta pedagógica da escola.
- Capacidade de uso cotidiano e ensino das línguas envolvidas na proposta curricular.
- Pesquisas e seu incentivo à pesquisa dos conhecimentos dos mestres e das lideranças da comunidade.
- Produção qualificada e leitura crítica dos diários de classe, ao longo do ano, nas diversas situações de formação.
- Atuação profissional na escola junto de seus alunos, levando-se em conta a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos.
- Qualidade das atividades propostas de acordo com os objetivos didáticos definidos no projeto escolar.
- Relação sociocomunicativa e afetiva estabelecida na sala de aula e fora dela com seus alunos.

- Inserção política como membro e sua contribuição como partícipe dos projetos sociais, culturais e econômicos de seu grupo étnico.
- Capacidade de inserção na comunidade educacional, mediante a elaboração, a avaliação e a sistematização de um projeto educacional diferenciado e próprio para os povos indígenas do país.
- Participação qualificada em fóruns de professores indígenas e não-indígenas dentro e fora da terra indígena.

A avaliação pode ser feita de forma progressiva pelos próprios professores, assessores, formadores e comunidades. Cada professor, embora diferente dos demais professores em sua trajetória pessoal e profissional, em suas capacidades e em seu ritmo, e respondendo a demandas e a exigências diferenciadas em cada comunidade, está investido de uma determinada responsabilidade pessoal pela função que desempenha. E esta responsabilidade é basicamente observada e acompanhada pelos parentes e pela comunidade educativa, que participam na avaliação do professor indígena.

A observação da atuação profissional dos professores em serviço constitui importante aspecto de sua formação não-presencial, exigindo uma rotina de observação e acompanhamento por parte dos próprios professores, de assessores e de formadores. Essa rotina de avaliação envolve o acompanhamento pedagógico de cada um dos professores do programa por parte de assessores, de formadores e de outros professores indígenas nas etapas não-presenciais nas terras indígenas, por meio de um conjunto de ações de observação do percurso e do desenvolvimento de cada professor, em sua escola e nas demais atividades de sua formação profissional. Tais observações são feitas por meio de fichas, diários ou outros instrumentos que se considerar adequado.

## 5.2. Avaliação dos docentes e dos formadores

Também os docentes e os formadores participantes dos programas de formação de professores indígenas devem ser avaliados no intuito de se aprimorar a qualidade dos cursos e das ações de acompanhamento aos professores indígenas. É importante trazer para tal reflexão:

- A motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e multilíngues.
- O domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade lingüística e cultural.
- Os investimentos na própria formação como formador em contexto de educação escolar indígena (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos).
- A capacidade de seleção de materiais didáticos e paradidáticos para a variedade de situações didático-pedagógicas que se apresentam nos cursos e nas viagens de acompanhamento.
- A autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena.

- A assiduidade, o cumprimento dos compromissos assumidos e planejados na proposta pedagógica e curricular (o calendário dos cursos) e dos compromissos assumidos, em relação às necessidades e às expectativas de aprendizagens, com os professores e sua comunidade, com as instituições e demais profissionais.
- A capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta político-pedagógica dos cursos e demais situações de formação.
- A capacidade de estímulo ao uso cotidiano e ensino e desenvolvimento das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar.
- O incentivo às pesquisas e aos estudos dos conhecimentos relevantes nas diversas áreas de estudo do currículo junto dos mestres e das lideranças de cada comunidade.
- O incentivo à produção dos documentos pedagógicos, como os memoriais, os cadernos de campo e os diários de classe.
- A atuação profissional como docente nos cursos e no acompanhamento pedagógico do professor na escola, levando-se em conta a aprendizagem dos conteúdos curriculares desenvolvidos.
- A qualidade das atividades propostas de acordo aos objetivos didáticos definidos na proposta pedagógica da escola e dos cursos.
- A relação sociocomunicativa e afetiva estabelecida na sala de aula e fora dela.
- A capacidade de inserção na comunidade educacional de formadores, por meio da participação qualificada em fóruns, da colaboração na elaboração, avaliação e sistematização de uma proposta educacional para formação de professores indígenas.



Propostas curriculares para a área de ciências,  
preparadas pelos professores Ticuna (Amazonas)

Foto: Jussara Gruber



## MATERIAL DIDÁTICO E PESQUISA

*“As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos”*

(Professora Maria José Lima, Xukuru/Pernambuco).

*“Muitos estudantes não-índios realizam seus estudos e quando chegam ao ensino médio nem sabem o que fizeram, pois mudaram de grau porque decoraram tudo. E nós, como professores, se chegar uma pessoa e fizer alguma pergunta, nós temos como explicar, porque a nossa formação vem sendo feita através de discussão, de pensamentos que saem de nossa própria idéia e de nossos estudos e pesquisas”*

(Professor Josimar Tui, Kaxinawá/Acre).

Como parte das propostas pedagógicas e curriculares dos programas de formação de professores indígenas no país, materiais de escrita e leitura relacionados a diversos campos de interesse, em português e nas línguas indígenas, vêm sendo elaborados, editados e publicados. Tais processos têm favorecido as relações de ensino-aprendizagem dos professores com seus alunos nas escolas, assim como têm sido importantes meios de divulgação das sociedades indígenas em contextos da educação regional e nacional. Os materiais são produzidos pelos próprios professores indígenas em situação de formação, nas etapas presenciais e não-presenciais. Algumas vezes, resultam de trabalhos desenvolvidos por professores de diferentes etnias, focalizando uma determinada área de conhecimento, nesses casos normalmente em português, dado o caráter intercultural de alguns desses cursos. Outras vezes, são elaborados por etnia e na língua materna.

Tais materiais têm sua importância didático-pedagógica por apoiarem os currículos das escolas indígenas, mas, sobretudo, constituem-se importantes processos de construção de conhecimento e pesquisa pelos próprios professores indígenas em formação. Estes podem, assim, sair da condição de destinatários passivos do saber dominante, receptores silenciosos de conhecimentos transmitidos pela cultura escolar, para tornarem-se sujeitos de sua formação, desempenhando um relevante papel como pesquisadores, formuladores e intérpretes de saberes que são socializados por meio dos materiais escritos e ilustrados. Dessa maneira, muitos dos professores indígenas, em formação ou já formados por alguns projetos e programas, são autores de uma extensa literatura didática e paradidática.

Nesse sentido, os materiais “de autoria” são peças importantes de uma concepção pedagógica que leva em consideração e impulsiona metodologias ativas e socioconstrutivistas de formação básica e profissional articuladas. Estas privilegiam as atividades de intercâmbio entre professores

e destes com diversos interlocutores e fontes, possibilitando a identificação e a resolução de problemas, as pesquisas contextualizadas e com significado para sua vida profissional. São materiais preparados, normalmente, nas diversas áreas de estudo eleitas para compor o currículo das escolas indígenas, a partir de projetos individuais ou coletivos sobre assuntos de interesse de seus alunos e das comunidades onde atuam. Essas atividades, geralmente desenvolvidas em oficinas, contam com o incentivo e o apoio de docentes dos cursos, assessores dos projetos ou daqueles que acompanham os professores na sua prática educacional nas escolas das aldeias.

Os materiais assim elaborados registram, sistematizam, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios de uma determinada etnia ou apropriados à dinâmica das relações interculturais. Eles refletem, em sua concepção, as orientações metodológicas e curriculares dos cursos, estabelecendo-se uma articulação entre conteúdos e procedimentos didáticos, constituindo-se instrumentos básicos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os professores estarão trabalhando em suas escolas com metodologias que dominam e com temas que lhes são familiares e significativos.

Além de serem utilizados nas escolas, esses materiais didáticos também circulam entre outros membros da própria comunidade e de outras sociedades, indígenas e não-indígenas. Cumprem, assim, a importantíssima função de criação e difusão de uma nova literatura, escrita nas línguas indígenas e/ou em português, bem como de outras e novas obras culturais, como o vídeo, os CD-ROMs, etc., em que também se exploram a pesquisa e a produção de conhecimentos, mas por meio de outras linguagens de registro, expressão e comunicação. Nesse sentido, pode-se afirmar que alguns dos livros e outros materiais têm servido para o enriquecimento e o desenvolvimento do acervo da produção cultural, não só de uma sociedade em particular, mas das culturas humanas em geral, pela sua qualidade estética e literária.

Com relação aos materiais apoiados nas línguas indígenas, estes cumprem uma função essencial: são alguns dos professores indígenas os principais criadores e incentivadores hoje no Brasil da língua indígena escrita, cabendo a eles, pelo menos inicialmente, a responsabilidade de oferecer material de leitura e incentivar o uso oral e escrito da língua indígena entre os alunos e na sua comunidade em geral. Esses processos de criação cultural de materiais para a escola permitem a discussão das normas da língua indígena escrita, dando-lhe um sentido real e prático. É a partir do incentivo ao uso da língua indígena – sem o qual nenhuma língua pode se manter e desenvolver – que devem ocorrer os estudos das suas normas de funcionamento. A assessoria de lingüistas nessas etapas de produção de materiais em língua indígena é fundamental para propiciar o avanço nas reflexões e o consenso nas decisões relativas à ortografia e a outras questões ligadas à escrita.

Existem também os materiais em língua portuguesa, produzidos a partir de estudos e pesquisas em livros e outros documentos que abordam o conhecimento local, nacional e universal. Mediante um filtro crítico e criativo, os professores selecionam imagens e textos organizando-os para aproximá-los de sua realidade e atender aos conceitos e às idéias que compõem o currículo da escola.

Ainda em língua portuguesa, os professores estão escrevendo sobre a própria história e cultura, o que possibilita a troca de conhecimentos entre os vários povos indígenas do país.

Em resumo, pode-se dizer que os materiais de autoria de professores, muitas vezes elaborados com a participação dos alunos, dos contadores de histórias, dos líderes e de outros segmentos da





### Curso de Formação de Professores Xokleng e Kaingang (Santa Catarina)

Foto: Ricardo Fernandes Braz

comunidade, desempenham as seguintes funções educacionais:

- Impulsionam a formação profissional dos professores, nos aspectos didático e pedagógico, para sua ação educacional nas escolas.
- Estabelecem uma articulação entre as orientações dos cursos de formação e a prática dos professores.
- Apóiam a renovação curricular da educação intercultural e bilíngüe, incentivando a construção e a pesquisa não só de novos conteúdos culturais, antes ausentes do currículo, mas permitindo que estes estejam formulados em línguas indígenas e em português.
- Apóiam o intercâmbio cultural entre os diversos povos indígenas, e entre estes e outros segmentos da sociedade nacional, sendo matéria-prima de compreensão e difusão da natureza pluricultural e lingüística do país.

Cabe ainda salientar a necessidade de que outros tipos de materiais, não só de autoria indígena, sejam selecionados, adquiridos ou produzidos para uso dos professores durante os cursos de magistério, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e garantindo sua qualidade. Esses materiais podem ser pesquisados e/ou produzidos pelos assessores das diferentes áreas de estudo para apoiar os programas de formação. Nesse caso, é importante que os programas apresentem materiais diversos, paradidáticos, que atendam aos aspectos interculturais da formação dos professores, como vídeos, *slides*, gravações sonoras, gravuras, mapas, apostilas, livros de consulta de qualidade comprovada.

Por sua vez, os conteúdos selecionados e trabalhados pelos docentes nas etapas intensivas e presenciais devem também compor materiais de consulta destinados a apoiar as pesquisas e os estudos independentes dos professores ao longo do ano. Esses materiais preparados pelos docentes podem servir de registro dos cursos, possibilitando a sua avaliação e o intercâmbio com outros programas.

## 6.1. Tipos de materiais

As atividades de produção de conhecimentos na e para a escola indígena requerem a utilização de diversas linguagens do mundo atual. Portanto, no processo de elaboração de materiais didáticos é importante o domínio, pelos professores, de recursos variados, como o vídeo, o computador, a máquina fotográfica e o gravador, além dos textos, desenhos e pinturas. As imagens em movimento e as gravações sonoras permitem a preparação de desenhos animados, vídeos, CDs, fitas cassetes, CD-ROMs e outros. A diversidade de recursos estimula os processos de criação, expressão e comunicação de conhecimentos, possibilitando experiências mais ricas tanto para os professores quanto para seus alunos.

Utilizando recursos variados de registro e documentação, podem ser preparados materiais nas línguas indígenas e em português, relacionados às diversas áreas do conhecimento e aos temas transversais. Assim, esses materiais podem focalizar assuntos mais gerais ou específicos, referentes ao meio ambiente, à saúde, à história e à cultura, entre outros, estimulando o registro e a divulgação das narrativas míticas, das músicas e dos demais aspectos da tradição, dos conhecimentos sobre a fauna e a flora, das concepções de espaço e tempo.

Além dos livros, vídeos e outros, deve-se incentivar a produção de diversos tipos de mapas, atlas geográficos, dicionários, cartazes, álbuns, jogos, folhetos, jornais, etc. Também podem ser preparados materiais para compor exposições temporárias e/ou itinerantes nas escolas, contendo gravuras ou fotografias de outros povos e grupos sociais, assim como imagens e informações históricas sobre o povo em questão.

## 6.2. Elaboração de materiais

Existem várias maneiras de se conduzir o processo de elaboração dos materiais. Nos cursos que reúnem professores de diversas etnias, esse processo pode ser compartilhado por todos os que participam das etapas presenciais, com tarefas e temas comuns, feitos coletivamente, independentemente das línguas e etnias a que pertencem, enfatizados os aspectos interculturais de sua formação. Mas deve-se priorizar, sempre que possível, as iniciativas por grupos de indivíduos de uma mesma língua e povo, para assegurar a especificidade lingüística e cultural, assim como possibilitar reflexões mais aprofundadas sobre questões que afetam um determinado povo com relação à saúde, ao meio ambiente e à terra, entre outros temas. Essa segunda forma de trabalho, sempre quando os professores e sua comunidade necessitem e aspirem, é oportunidade para o uso das línguas indígenas, sejam elas maternas e de domínio oral, ou segunda língua, a ser desenvolvida tanto na forma oral quanto escrita.

Todos os docentes e especialistas devem ter preocupação com o uso e o incentivo das línguas indígenas como meio de expressão dos professores e como veículo de elaboração de todas as áreas de conhecimento e temas. Ademais, não constitui tarefa isolada de lingüistas a prerrogativa de incentivo das línguas. Esse profissional tem um importante papel a cumprir no processo de

tomada de decisões relativas à escrita das línguas indígenas, fornecendo ferramentas e instrumentos para uma tomada de decisão consciente em face das diferentes possibilidades que se apresentam nessa tarefa e suas implicações futuras. Não obstante, as discussões e o uso das línguas indígenas não podem ser reduzidas à presença de determinado especialista nos cursos em horários e módulos isolados. Tais práticas acarretam a distorção, já avaliada em várias experiências de educação intercultural e bilíngüe no mundo, de as línguas indígenas serem usadas como objeto de estudos, reduzindo sua relevância no desenho curricular, com pequena carga horária e atenção no âmbito das demais áreas de estudo. Para se evitar esse tipo de problema, todos os formadores e docentes devem colaborar para a ampliação dos espaços de uso das línguas indígenas, tanto nos contextos de formação quanto fora dele.

Em muitos programas, quando há várias etnias envolvidas, não se pode correr o risco de silenciar a possibilidade de que cada sociedade aprofunde e desenvolva suas pesquisas em conhecimentos étnicos e outros, por meio de uso das línguas indígenas, única maneira de conceituar determinadas classes de idéias que são particulares a cada etnia. Por outro lado, é necessário também favorecer a produção individual em língua materna, seja ela o português ou as línguas indígenas de cada indivíduo, como expressão particular de seu grupo social. Nesse sentido, os professores tornam-se capazes de enfrentar, ainda que assessorados e apoiados por outros professores indígenas e pelos docentes dos cursos, as tarefas de pesquisa e de estudo, que são parte do seu trabalho como professor e pesquisador.

Em todas as etapas de produção de material didático deve ser prevista a participação de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, que podem orientar a sistematização de dados, o formato, a seleção de textos para ilustração, etc. No entanto, deve ser incentivado o desenvolvimento desses trabalhos também nas etapas não-presenciais – em que um maior número de decisões podem ser tomadas pelos professores indígenas e suas comunidades –, no sentido de favorecer os processos de autonomia da escola indígena.

Vale lembrar ainda que a elaboração de materiais didáticos envolve procedimentos específicos que devem ser observados pelos docentes responsáveis pelas orientações dos professores indígenas. Na produção de um livro, por exemplo, é fundamental a elaboração de versões experimentais, multiplicadas em xerox, possibilitando aos professores revisar, complementar, modificar, levar para suas escolas, experimentar com os alunos, discutir novas formas de apresentação, ouvir sugestões de outras pessoas da comunidade, etc. A socialização dos temas e das ilustrações antes da publicação é muito importante, sobretudo quando se trata de assuntos relacionados com a história do passado, a cultura ou mesmo outras questões que exigem conhecimentos específicos e uma discussão mais abrangente. Muitas vezes, por ainda não dominarem todos os aspectos de sua cultura e da sua história, ou por não terem vivenciado determinadas situações, não cabe unicamente aos professores a decisão de escolher ou apresentar desta ou daquela maneira um determinado tema. Devem ser evitadas informações generalizantes que possam reduzir a relevância dos temas, ou mesmo privilegiar e cristalizar algumas versões que nem sempre correspondem ao desejo, ao interesse e às expectativas da comunidade.

Outro aspecto que cumpre destacar é a importância de os materiais didáticos constituírem-se veículos de divulgação da cultura, da arte e de outros aspectos da vida e do saber dos



*Professor Yapariwa Yudja com seus alunos na escola Aribaru, aldeia Pequizal, Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso)*

*Foto: Claudio Lopes de Jesus (2000)*

povos indígenas. Para que esses conhecimentos possam ser usufruídos por membros de outros povos indígenas e não-indígenas, também devem ser organizadas versões bilíngües ou edições especiais em português. Além de possibilitar que essas produções passem a integrar o acervo cultural nacional, a divulgação desses materiais colabora para o reconhecimento dos povos indígenas como autores, bem como se constituem referências importantes para a compreensão da diversidade étnica e cultural do país.

### 6.3. Ilustrações e projetos gráficos

Um aspecto importante na elaboração de materiais didáticos é a ilustração. As imagens não são simples complementos da parte escrita, mas portadoras de uma ordem de informações que muitas vezes os textos não dão conta de fazer. O desenho, portanto, é um recurso imprescindível

no registro e na transmissão de conhecimentos da cultura, de informações sobre a fauna e a flora regionais, de lugares, etc., desempenhando relevante função didática e, ao mesmo tempo, expressando concepções estéticas próprias de um povo ou de um indivíduo. Vale lembrar aqui a importância da arte como um dos elementos que expressam identidade étnica e cultural, sendo um aspecto que deve permear o processo de formação dos professores e de produção de materiais didáticos. Os livros assim concebidos tornam-se um instrumento a mais no reforço da identidade dos povos indígenas.

É fundamental que os professores recebam, durante os cursos, orientações que lhes permitam refletir sobre essas questões e, ao mesmo tempo, tenham oportunidade de desenvolver suas potencialidades como ilustradores. Vale destacar aqui que nem todas as pessoas possuem talento para a arte. Assim, no processo de preparação de livros ou de outros materiais, é recomendável que sejam ilustradores aqueles indivíduos – professores, alunos ou outras pessoas do grupo – que demonstram maior interesse, sensibilidade e aptidão para esse tipo de atividade, capazes de melhor captar, traduzir e comunicar as concepções estéticas e o sentimento de seu povo. Assim como os textos, a elaboração de desenhos deve envolver a pesquisa e a orientação dos mais velhos ou de outros membros da comunidade que detêm conhecimentos sobre as manifestações artísticas e culturais, sobre as diferentes espécies de animais e plantas, sobre os astros, etc.

Outro aspecto a ser considerado é a importância de disponibilizar aos ilustradores materiais (papéis, tintas, etc.) adequados e de qualidade, sem os quais não é possível obter resultados satisfatórios.

Além dos desenhos, os materiais didáticos podem ser ilustrados com fotografias ou com reproduções de pinturas e desenhos contidos em livros de pesquisa que trazem informações históricas sobre aquele povo ou sobre a cultura de outros povos.

Ainda quanto às ilustrações, cumpre lembrar a influência que exercem os livros didáticos a que os professores e os alunos têm acesso pelos sistemas de ensino municipais e estaduais. A essa questão deve ser dada uma atenção especial nos cursos de formação, no sentido de alertar os professores sobre a importância de evitar a cópia e a reprodução dos desenhos contidos nesses livros. Trata-se de uma atividade mecânica que inibe o desenvolvimento da imaginação e da criação, tendo-se como resultado desenhos estereotipados, sem originalidade e significado, além de completamente alheios ao contexto de seu povo.

Com relação ao projeto gráfico, é fundamental que este seja feito preferencialmente por especialistas, ou que alguns indivíduos do grupo – com aptidão para esse tipo de trabalho – possam ser preparados para executar tal tarefa. De qualquer forma, deve-se ter um cuidado especial quanto à apresentação gráfica de um livro, de um cartaz ou de outro material impresso, de modo que se valorizem as ilustrações e os textos, compondo um conjunto harmônico e estético, coerente com o estilo do grupo, no qual os autores e a comunidade se reconheçam e do qual sintam orgulho.

Quanto aos aspectos mais técnicos, cabe recomendar o uso de um estilo e tamanho de letra que facilite a leitura, a distribuição equilibrada dos textos e das ilustrações, a utilização de papéis adequados às finalidades dos livros e um acabamento que lhes dê maior durabilidade.

## 6.4. Pesquisa e produção de materiais didáticos

As atividades de pesquisa são fundamentais no processo de produção de materiais didáticos, sejam estes livros, vídeos, CDs ou outros. Os assessores dos programas de formação devem incentivar a pesquisa e apresentar caminhos para o desenvolvimento dos trabalhos, discutindo metodologias e organizando roteiros junto com os professores durante os cursos.

Como já foi lembrado, na maior parte das vezes os professores não dominam todos os aspectos da sua cultura. Por meio da pesquisa com outros membros da comunidade, sobretudo aqueles que detêm conhecimentos sobre o tema ao qual ele está se dedicando, o professor tem oportunidade de sistematizar o conhecimento a respeito da cultura, ampliando seu próprio saber.

A pesquisa possibilita um maior aprofundamento dos temas, o levantamento e a discussão das diferentes versões, a valorização dos sistemas classificatórios próprios de uma sociedade, bem como permite que sejam identificadas as interdições culturais, as quais devem ser respeitadas no processo de registro e difusão. À comunidade cabe, assim, definir o que pode e deve ser registrado e divulgado de sua própria cultura, as línguas em que isso deve ser feito, além de refletir sobre a política interna de produção e divulgação intercultural.

A pesquisa também se dirige a temas que nem sempre são de domínio daquela comunidade, nem parte de sua memória social, mas podem constituir objeto de interesse, curiosidade e estudos diversos. São pesquisas sobre conhecimentos de interesse científico, cultural e histórico próprios a outras culturas humanas, desenvolvidas nas etapas presenciais, permitindo a elaboração de outra ordem de materiais didáticos relacionados com os temas transversais e com as questões interculturais dos programas curriculares das escolas indígenas.

Há, atualmente, novas práticas pedagógicas em que professores realizam viagens de visita a terras indígenas de outros povos ou do mesmo povo habitando outras terras, onde podem colher e registrar informações sobre conhecimentos indígenas de seu campo de interesse. Nesse sentido, algumas viagens para outros estados ou países – para a pesquisa entre povos da mesma língua, ou de outras línguas, mas com problemáticas e condições de vida similares ou diversas – têm sido feitas por professores de alguns programas pioneiros como parte de sua formação. Tais intercâmbios vêm compondo importantes dinâmicas de ampliação das situações de formação em contextos interculturais.

Como vimos, as pesquisas dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores ou que lhes são significativos para o acesso a novos conhecimentos, assim como o estabelecimento de novas conexões interculturais, devem ser incentivadas e planejadas nos cursos de formação, podendo ser desenvolvidas nas etapas presenciais ou não-presenciais.



## 6.5. Materiais didáticos de apoio aos cursos de formação

A exemplo do que já vem sendo feito em alguns países latinos e mesmo em projetos locais no Brasil, é fundamental que os programas de formação invistam recursos na criação de um acervo de materiais didáticos e paradidáticos para atender às várias propostas pedagógicas e curriculares que são formuladas em cada contexto. Tais acervos podem conter coleções de literatura indígena, literatura nacional e universal, estudos desenvolvidos sobre a região e sobre as etnias que habitam esta e outras regiões do país, livros que tratem das questões ambientais, de saúde e das demais áreas do conhecimento, documentos históricos, legislação referente aos povos indígenas e à educação, dicionários, atlas geográficos, diversos tipos de mapas (incluindo mapas das terras indígenas), vídeos, fotografias, slides, CDs e fitas cassete com músicas de diferentes povos e culturas.

Esses acervos podem se constituir como centros de documentação e de informação para apoio às atividades educativas e em espaço para o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos.

É importante ressaltar que os cursos de formação muitas vezes acontecem em locais onde normalmente não existem bibliotecas e arquivos, ou se existem estão precariamente organizados. Portanto, precisam ser montados acervos contendo materiais de qualidade, com enfoque intercultural e próprios dos programas de formação, um instrumento valioso e essencial para a formação básica e profissional dos professores indígenas, e também de seus formadores e assessores.

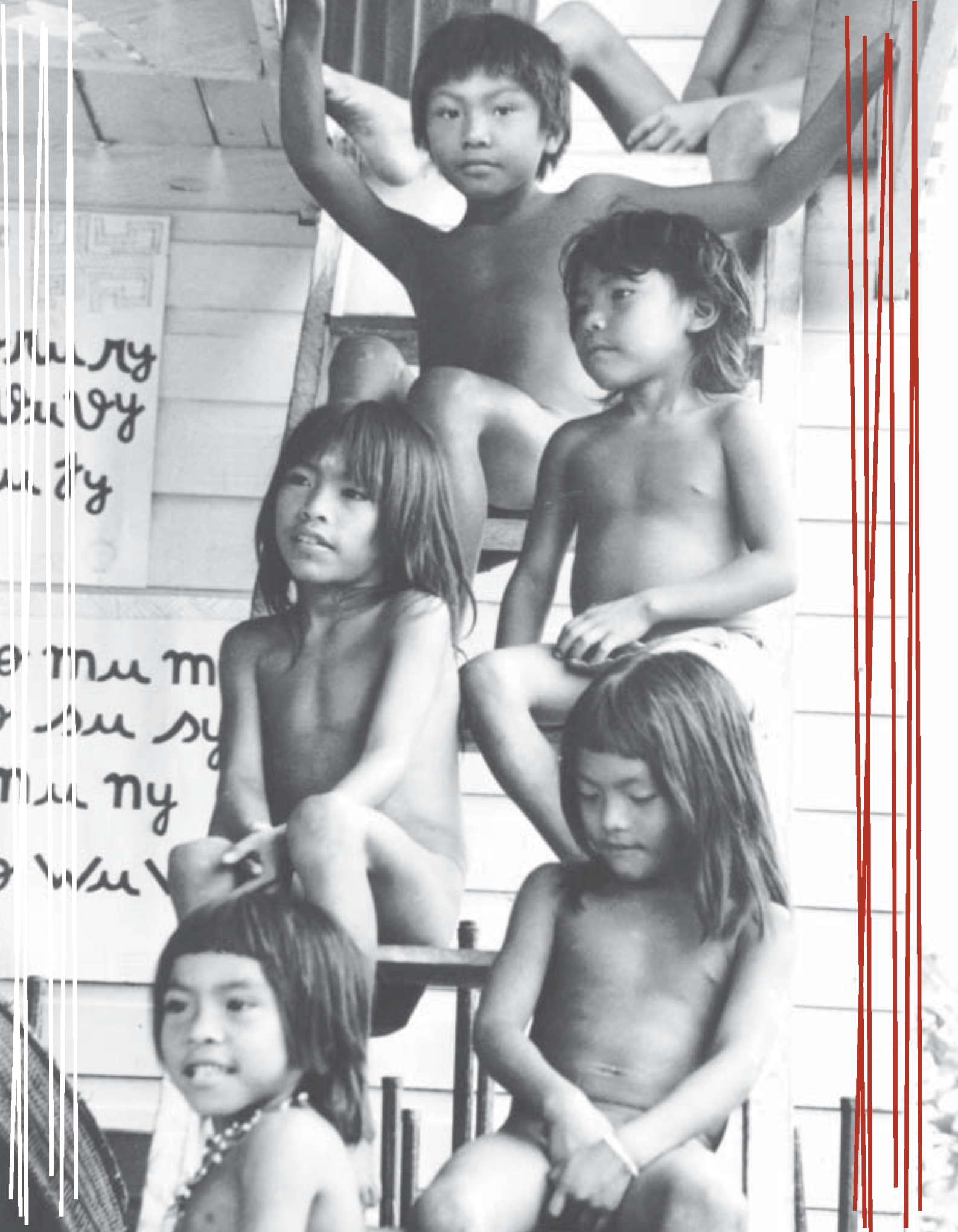
Uma outra questão que deve ser considerada é a importância da elaboração, pelos assessores, de materiais específicos que reúnam informações de fontes diversas sobre os temas e trabalhos desenvolvidos nos cursos, para leitura e estudos independentes dos professores nas etapas presenciais e não-presenciais. Esses materiais devem acompanhar os percursos individuais de estudos e pesquisas dos professores, contribuindo, de forma permanente, para o enriquecimento da biblioteca dos programas de formação.


## 6.6. Créditos e direitos autorais dos materiais didáticos

Os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas ou por outros membros de suas comunidades como parte dos programas de formação deverão conter os créditos dos autores, dos ilustradores e dos demais colaboradores indígenas, bem como das pessoas que orientaram e acompanharam o trabalho, com a indicação de suas respectivas funções.

Com relação aos direitos autorais sobre o material, estes deverão ser atribuídos à comunidade ou etnia cujos conhecimentos coletivos forem objeto da publicação (livro, manual, cartilha, cartaz, etc.) ou outro material de divulgação (vídeos, fitas, CDs, etc.). Em havendo alguma produção estritamente individual, o direito autoral deve ser atribuído ao seu titular, no caso, o autor da obra específica.

O fundamento legal dos direitos autorais indígenas está na Constituição Federal, na Lei dos Direitos Autorais, no Estatuto do Índio em vigor e no projeto de Estatuto das Sociedades Indígenas em discussão no Congresso Nacional.





## IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*“As secretarias de educação têm que cumprir a legislação. Têm que assumir suas responsabilidades e oferecer uma educação decente para os povos indígenas, porque isto está garantido nas leis. Nós, professores indígenas, não somos só aliados. Somos os cobradores do cumprimento da política de educação indígena para benefício das nossas comunidades”*

(Professor Jerry Adriane Matalawê, Pataxó/Bahia).

*“A história recente indica que é possível superar obstáculos e construir uma educação escolar indígena, baseada no ensino bilingüe. Para isso é preciso sobretudo a participação dos povos indígenas nos debates que tratam de projetos, planos e políticas públicas voltadas para populações indígenas.(...) Assim como ampliar parcerias com universidades, ONGs que atuam na área de educação, agências de fomento ao desenvolvimento humano, que possibilitem uma base segura para a implementação de um programa amplo de formação de professores”*

(Professor Euclides Pereira, Macuxi/Roraima).

A institucionalização de um programa de formação de professores indígenas no sistema estadual de ensino, de modo que atenda o disposto na Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a formação dos professores indígenas como responsabilidade desses sistemas, exige que se configure uma equipe estadual capaz de estruturar e executar um programa de educação escolar indígena, no qual a formação, como já foi dito no início deste documento, seja uma de suas vertentes.

Para tanto, será necessário que cada secretaria de estado estruture uma *instância administrativa para lidar com a educação escolar indígena*, como parte de seu organograma. Trata-se de institucionalizar a educação escolar indígena, no organograma da secretaria, como um setor, divisão, departamento ou coordenação. Esta deve ter capacidade para gerir as demandas educacionais oriundas das comunidades indígenas de forma que expresse o direito constitucional a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Para dar estabilidade administrativa, será necessária a formação de uma *equipe técnica* para realizar o gerenciamento do Programa de Educação Escolar Indígena, que deverá trabalhar em parceria com outros órgãos governamentais, entidades não-governamentais e organizações indígenas locais. Trata-se, enfim, de criar uma instância administrativa estável no órgão central, que possa articular os diferentes programas municipais, estaduais e federais de assistência à educação, de modo que propiciem o bom funcionamento das escolas em terras indígenas, atendendo aos anseios das comunidades indígenas e aos dispositivos legais que as regulamentam.

O planejamento das ações, seu acompanhamento e execução deverão ser realizados por essa equipe juntamente com uma instância que também deve ser criada, na qual se fazem representar as entidades de apoio aos índios locais, as universidades, outros órgãos governamentais e os representantes dos professores indígenas e/ou organizações indígenas. Isso está estabelecido no artigo 10 da Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que diz: “O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais”.

Pensada como *instância assessora ou representativa*, com funções consultivas e de acompanhamento, mas que também pode assumir, dependendo do caso e da situação particular de trabalho em cada estado, funções executivas e deliberativas, esse colegiado pode constituir o Núcleo de Educação Escolar Indígena ou o Conselho de Educação Escolar Indígena do estado, como já foram implantados em alguns estados da federação, ou ainda constituir um Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, reproduzindo nessa esfera de poder o modelo assumido pelo MEC em 1992, quando instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, com representantes de diferentes órgãos e instituições que atuam na educação indígena no país.

Seja qual for a fórmula a ser encontrada pelo estado em relação a essa instância assessora ou representativa, o que se pretende é garantir a plena participação das comunidades indígenas, por meio de seus respectivos representantes, na definição das políticas que lhes dizem respeito. Esse também é um princípio que está garantido na legislação e que enseja novas formas de relacionamento dos técnicos governamentais com as comunidades indígenas no desenvolvimento de políticas públicas. E ele é fundamental para que se concretize a autonomia curricular e administrativa da escola indígena reivindicada por essas comunidades e prevista na legislação.

Propõe-se, portanto, que cada secretaria de estado institua em seu organograma uma instância administrativa que responda pelas demandas da obrigatoriedade da oferta da educação escolar indígena em seu estado, que contemple, de um lado, uma equipe técnica composta por profissionais da Seduc, lotados no órgão central e com interlocutores nas superintendências e diretorias regionais, às quais estejam jurisdicionados municípios que possuam população indígena e, de outro, uma instância representativa – núcleo, conselho, comissão ou comitê – composta de representantes de órgãos governamentais, não-governamentais e representantes indígenas, para assessorar a implantação do programa estadual de educação escolar indígena do estado. Ambas as esferas poderão recorrer, sempre que se fizer necessário, a assessorias de especialistas locais ou de outros estados. Para tanto, o MEC possui um cadastro nacional de consultores e especialistas na temática da educação escolar indígena à disposição das secretarias.

## 7.1. Condições para começar o trabalho

Dois princípios básicos devem reger o trabalho das secretarias de estado da educação na formulação e implementação de seu Programa de Educação Escolar Indígena, do qual a formação de professores indígenas deve ser um de seus elementos principais:





### *Alunos Kaxinawá na Escola Novo Segredo (Acre)*

*Foto: Vera Olinda (1999)*

- A obrigatoriedade de ouvir as comunidades indígenas quanto à sua demanda educacional (quantitativa e qualitativa). São elas as únicas detentoras do legítimo direito de decidir que educação escolar querem, o que as suas escolas devem ou não ensinar, quais os objetivos desse ensino e a sua adequação aos seus projetos de futuro. Isso se traduz no respeito e no atendimento das demandas indígenas em relação às escolas, de forma que projetos de formação de professores indígenas e implantação e ou implementação de escolas retratem com fidelidade as propostas dessas comunidades.
- A necessidade de trabalhar em parceria, reconhecendo e incorporando as experiências acumuladas na área de educação escolar indígena em seu estado, por iniciativa de organizações não-governamentais, organizações indígenas e Fundação Nacional do Índio – Funai, avaliando tais iniciativas e promovendo a sua institucionalização, de forma que sejam reconhecidas e tenham validade legal.

Esses princípios só poderão ser respeitados se houver um efetivo envolvimento dos técnicos responsáveis pela educação escolar no estado com as respectivas comunidades indígenas e seus representantes legítimos para os assuntos relativos à educação escolar. Conversas, encontros, visitas às terras indígenas, conhecimento da realidade vivida por cada comunidade são meios para o estreitamento de relações entre os técnicos governamentais e as comunidades indígenas, condição para a criação de laços de confiança e respeito mútuo, a partir dos quais será possível a edificação de um programa estadual de educação escolar indígena que conte com o aval e o apoio dessas comunidades.

Para levar em consideração os referenciais até aqui apresentados na implementação de programas de formação de professores indígenas, no âmbito estadual, é preciso considerar algumas orientações de atuação para a gestão institucional desses programas, entre as quais merecem destaque a garantia de ações permanentes de diagnóstico e avaliação que contem com a participação da comunidade indígena e dos professores indígenas durante o processo de construção e implementação dos cursos de magistério intercultural. Para tal é preciso propiciar oportunidades e situações de debate e discussão para a formulação das expectativas sempre renovadas e renováveis do que a comunidade indígena espera da escola e, em conseqüência, da formação de seu professor.

Respeitados esses princípios e estruturado o programa estadual de educação escolar indígena, faz-se necessária a inclusão dessa programação nos Planos de Trabalho Anual e Plurianual, pois, em se tratando de uma proposta educativa nova e diferenciada dentro das linhas de atuação das secretarias estaduais, é imprescindível também incluir no orçamento anual essas dotações orçamentárias específicas para acobertar financeiramente a execução das ações da programação.

Por outro lado, as secretarias de estado devem se preparar para poder enfrentar de forma adequada e relevante para os povos indígenas essa nova demanda e área de atuação. Algumas outras condições de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento da programação:

- Criação de um acervo documental (visando formar-se como biblioteca e videoteca especializada) para subsidiar o trabalho da equipe técnica da secretaria e do núcleo e/ou conselho, dos formadores e dos professores indígenas em formação. Esse acervo documental deverá constituir-se de textos, vídeos, documentos e bibliografia relativos à legislação sobre educação escolar indígena e sobre povos indígenas, educação escolar indígena; povos indígenas no estado e no país (monografias, documentos históricos e materiais produzidos pelos próprios índios). Esse acervo documental é de fundamental importância para o desenvolvimento do Programa de Educação Escolar Indígena do estado. Por meio da leitura e do processamento das informações nele contidas, a equipe técnica pode definir prioridades e balizar suas decisões. Além disso, esse material é de grande valia para a realização dos cursos de formação de professores indígenas, servindo de suporte para várias atividades a serem propostas aos professores indígenas, em termos de pesquisa e produção de materiais didáticos.
- Realização de um diagnóstico da situação educacional indígena no estado de caráter qualitativo e quantitativo, a fim de balizar, de forma adequada, as ações a serem planejadas e implementadas. Esse diagnóstico, que deve considerar os dados coletados e sistematizados



no I Censo Escolar Indígena (1999), levantará as situações reais e demandas indígenas específicas (parte qualitativa) e os números precisos sobre escolas, alunos e professores (parte quantitativa). A realização desse diagnóstico constitui um momento importante do relacionamento dos técnicos governamentais com as comunidades indígenas, possibilitando o estreitamento de relações entre eles. O diagnóstico não deve ser pensado como condição para iniciar os trabalhos, mas como mecanismo que permite aferir e reorientar ações a serem desenvolvidas no âmbito do programa estadual de educação escolar indígena.

O diagnóstico permitirá o planejamento e a programação das ações a serem desencadeadas, que deverão ser formuladas pela equipe técnica em parceria com a instância assessora, seja ela o núcleo, o conselho, a comissão ou o comitê estadual. Propõe-se que esse planejamento e programação das ações sejam discutidos com as comunidades indígenas, de forma que elas sejam devidamente informadas e ouvidas, como estabelece a Constituição e a LDBEN sobre a participação das comunidades indígenas nos programas governamentais a elas dirigidos, e como determina a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação.

## 7.2. Parcerias

Em virtude da sua especificidade, o trabalho com a educação escolar indígena é fundamentalmente um trabalho de parceria, não só entre as diferentes esferas e instâncias governamentais, mas também entre o governo e a sociedade civil organizada. Essas parcerias devem ser institucionalizadas, com definição clara de competências e responsabilidades. São parceiros das secretarias, atores sociais necessários e atuantes no campo da educação escolar indígena:

- Comunidades indígenas, organizações indígenas e organizações de professores indígenas.
- Organizações da sociedade civil de apoio aos índios.
- Universidades (centros de pesquisa, departamentos e faculdades).
- Fundação Nacional do Índio (Departamento de Educação da sede da instituição e administrações regionais ou núcleos de apoio do órgão).
- Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação.
- Outras instâncias de governo (secretarias, administrações municipais e órgãos estaduais e federais).

Até muito recentemente, as principais e mais bem-sucedidas experiências de formação de professores indígenas em desenvolvimento no Brasil foram iniciativas de entidades de apoio aos índios, que construíram propostas alternativas à política integracionista implementada pelo Estado Brasileiro. Consideradas alternativas, algumas dessas iniciativas vêm obtendo gradativamente reconhecimento legal e, em grande medida, serviram de referências para a nova conceitualização



*Professores Tiriyo durante curso de  
formação (Pará)*

Foto: Luís Donisete Benzi Grupioni (1997)

da política nacional de educação escolar indígena. Reconhecer, apoiar e buscar formas de legalização das experiências bem-sucedidas é uma tarefa importante posta para várias situações em todo o país. É importante aprender a lidar, na relação interinstitucional, com concepções, práticas e metodologias diferentes. Considerando que nem sempre são harmônicas as relações das organizações não-governamentais com os órgãos de governo, cabe a proposição de que se busque a superação de conflitos e competições, no sentido de procurar atender à demanda de escolarização das comunidades indígenas a partir do paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística.

Como o trabalho com a educação escolar indígena exige uma série de conhecimentos especializados sobre os povos indígenas e suas formas de relacionamento com a sociedade envolvente, e reconhecendo-se que a formação de formadores e técnicos para apoiar os programas estaduais não é proporcionada de forma ampla pelos cursos existentes nas universidades brasileiras, é imprescindível que as secretarias construam parcerias com as universidades e com os pesquisadores interessados, assim como com outros profissionais atuantes nas organizações indígenas e não-governamentais. Estes têm acompanhado, executado e influenciado a formação de professores indígenas em cada estado e podem apoiar e respaldar as ações a serem desenvolvidas no âmbito do programa estadual de educação escolar indígena. É preciso assim envolver as universidades localizadas no estado e outras, nas ações da educação escolar indígena, quer em relação à implantação de escolas indígenas, quer em relação ao programa de formação de professores indígenas.

Hoje, muitas comunidades indígenas contam com associações, comissões ou organizações próprias para fazer a representação de seus interesses perante os órgãos do governo e acompanhar políticas a elas dirigidas. Algumas regiões contam inclusive com associações e comissões de professores indígenas. Tomar essas formas de representação interlocutoras no processo de elaboração e implementação da política estadual de educação escolar indígena é fundamental para o respeito e consideração às novas formas de organização desses povos e para o cumprimento dos preceitos constitucionais relativos a participação dos povos indígenas na definição, na execução e na avaliação das políticas públicas a eles dirigidas. Termos de compromissos, de convênios, de cooperação podem e devem ser assinados com essas organizações, institucionalizando a oferta de programas educacionais às comunidades.

### 7.3. Recursos financeiros

Cada secretaria de estado da educação deverá garantir, de forma explícita, em seu orçamento anual, dotações orçamentárias para a operacionalização do Programa de Educação Escolar Indígena, incluindo-se nele os recursos específicos para o programa de formação dos professores indígenas. Tal dotação deverá constar do Plano Anual e Plurianual da unidade federada. Esses recursos orçamentários próprios, alocados especificamente para o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado, poderão ser complementados, de forma supletiva, com outras fontes financiadoras:

- FNDE/MEC (recurso pontual para ações específicas na área de formação continuada e na preparação de materiais didáticos).
- Fundef (para a qualificação profissional e piso salarial).
- Fundescola (para construção de escolas).
- Convênios com organismos internacionais.
- Convênios com outros órgãos federais ou estaduais e com prefeituras municipais.

## 7.4. Etapas de trabalho

Constituem etapas progressivas de trabalho para a implantação do Programa de Educação Escolar Indígena nos sistemas estaduais, já praticados em alguns estados pela ação compartilhada entre atores institucionais diversos:

- 1) Criar instância administrativa própria na secretaria de estado da educação, com uma equipe técnica para gerenciamento da educação escolar indígena, com recursos humanos, técnicos e financeiros para a gestão desse programa.
- 2) Constituição legal de um núcleo, conselho, comissão ou comitê de educação escolar indígena, com definição de competências e responsabilidades, mediante instrumentos específicos (convênios, termo de cooperação técnica, etc.).
- 3) Elaboração e atualização do Censo Escolar Indígena, realizado em 1999, reavivando os processos de consulta ou diagnóstico da situação e da demanda qualitativa e quantitativa da educação escolar indígena no Estado.
- 4) Elaboração do Programa de Educação Escolar Indígena do estado, com detalhamento das ações a serem desencadeadas e inclusão delas nos Planos de Trabalho Anual e Plurianual da secretaria de educação.
- 5) Regularização da situação das escolas indígenas no Estado, mediante a elaboração de processos de criação e funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, bem como de autorização e reconhecimento dos cursos no âmbito da educação básica, garantindo a especificidade, a diferença, o bilingüismo e a interculturalidade desses cursos nos Conselhos Estaduais de Educação.
- 6) Elaboração da proposta de um programa permanente de formação inicial e continuada dos professores indígenas, visando à sua titulação.
- 7) Apresentação da proposta de formação dos professores indígenas ao Conselho Estadual de Educação para obtenção de autorização para seu funcionamento (registrando possibilidade de mudanças posteriores).
- 8) Formalização da proposta de formação dos professores indígenas no Conselho Estadual de Educação, visando ao reconhecimento e conseqüente titulação dos cursistas.

Constituirão documentos e produtos dessas etapas de trabalho:

- 1) Decreto criando a instância técnico-administrativa no organograma da secretaria.
- 2) Resolução criando a instância assessora para discutir, planejar e acompanhar a educação escolar indígena no estado.
- 3) Diagnóstico da situação e da demanda da educação escolar indígena no estado.
- 4) Programa de ações da educação escolar indígena no estado.

- 5) Processos de criação e autorização de funcionamento das escolas indígenas, bem como autorização e reconhecimento dos cursos ministrados nelas.
- 6) Proposta de programa de formação dos professores indígenas.
- 7) Convênios de parceria ou termos de cooperação técnica entre municípios e estado.

## 7.5. Articulação com os Conselhos Estaduais de Educação

Recomenda-se que as secretarias de estado da educação, articuladas às organizações próprias dos povos indígenas e seus representantes, promovam reuniões com os Conselhos Estaduais de Educação para discutir a legislação sobre a educação escolar indígena, os cursos ministrados nas escolas e o programa de formação dos professores. Essa é uma iniciativa importante para regulamentar e adequar a legislação estadual à legislação nacional, com potencial de fazer avanços legais e institucionais em nível regional e local, nos aspectos considerados insuficientemente tratados.

Dispositivos constantes da Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação deverão ser regulamentados pelos Conselhos Estaduais de Educação, assim como a legislação estadual deverá ser trabalhada no sentido de garantir a implementação da educação escolar indígena como parte das ações do sistema de ensino estadual. Cabe à equipe técnica da secretaria e aos representantes indígenas, juntamente com assessores e consultores, fornecer informações e material que permitam tratar a educação escolar indígena dentro dos novos marcos referenciais.

Em alguns estados, membros do Conselho Estadual de Educação têm sido convidados a integrar os núcleos e conselhos de educação escolar indígena, bem como a tomar parte em seminários e reuniões de discussão da questão da educação escolar indígena no âmbito local e regional. Isso tem permitido uma maior agilidade no processo de efetivação da educação intercultural como categoria diferenciada no sistema de ensino.

Atividade importante nesse momento de institucionalização da educação escolar indígena é propiciar momentos de encontros dos conselheiros com os professores indígenas, em atividades previamente definidas nas etapas dos cursos de formação dos professores.

Alguns Conselhos Estaduais de Educação têm contribuído para a regulamentação da educação escolar indígena, de forma avançada, garantindo que as conquistas legais conseguidas nacionalmente sejam explicitadas em novos ordenamentos no âmbito estadual. Esse é um processo que tende a se ampliar, possibilitando a regulamentação dos novos referenciais e paradigmas da flexibilidade da gestão pedagógica e diversificação curricular tanto das escolas indígenas quanto dos cursos de formação dos professores indígenas.

100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200  
201  
202  
203  
204  
205  
206  
207  
208  
209  
210  
211  
212  
213  
214  
215  
216  
217  
218  
219  
220  
221  
222  
223  
224  
225  
226  
227  
228  
229  
230  
231  
232  
233  
234  
235  
236  
237  
238  
239  
240  
241  
242  
243  
244  
245  
246  
247  
248  
249  
250  
251  
252  
253  
254  
255  
256  
257  
258  
259  
260  
261  
262  
263  
264  
265  
266  
267  
268  
269  
270  
271  
272  
273  
274  
275  
276  
277  
278  
279  
280  
281  
282  
283  
284  
285  
286  
287  
288  
289  
290  
291  
292  
293  
294  
295  
296  
297  
298  
299  
300  
301  
302  
303  
304  
305  
306  
307  
308  
309  
310  
311  
312  
313  
314  
315  
316  
317  
318  
319  
320  
321  
322  
323  
324  
325  
326  
327  
328  
329  
330  
331  
332  
333  
334  
335  
336  
337  
338  
339  
340  
341  
342  
343  
344  
345  
346  
347  
348  
349  
350  
351  
352  
353  
354  
355  
356  
357  
358  
359  
360  
361  
362  
363  
364  
365  
366  
367  
368  
369  
370  
371  
372  
373  
374  
375  
376  
377  
378  
379  
380  
381  
382  
383  
384  
385  
386  
387  
388  
389  
390  
391  
392  
393  
394  
395  
396  
397  
398  
399  
400  
401  
402  
403  
404  
405  
406  
407  
408  
409  
410  
411  
412  
413  
414  
415  
416  
417  
418  
419  
420  
421  
422  
423  
424  
425  
426  
427  
428  
429  
430  
431  
432  
433  
434  
435  
436  
437  
438  
439  
440  
441  
442  
443  
444  
445  
446  
447  
448  
449  
450  
451  
452  
453  
454  
455  
456  
457  
458  
459  
460  
461  
462  
463  
464  
465  
466  
467  
468  
469  
470  
471  
472  
473  
474  
475  
476  
477  
478  
479  
480  
481  
482  
483  
484  
485  
486  
487  
488  
489  
490  
491  
492  
493  
494  
495  
496  
497  
498  
499  
500  
501  
502  
503  
504  
505  
506  
507  
508  
509  
510  
511  
512  
513  
514  
515  
516  
517  
518  
519  
520  
521  
522  
523  
524  
525  
526  
527  
528  
529  
530  
531  
532  
533  
534  
535  
536  
537  
538  
539  
540  
541  
542  
543  
544  
545  
546  
547  
548  
549  
550  
551  
552  
553  
554  
555  
556  
557  
558  
559  
560  
561  
562  
563  
564  
565  
566  
567  
568  
569  
570  
571  
572  
573  
574  
575  
576  
577  
578  
579  
580  
581  
582  
583  
584  
585  
586  
587  
588  
589  
590  
591  
592  
593  
594  
595  
596  
597  
598  
599  
600  
601  
602  
603  
604  
605  
606  
607  
608  
609  
610  
611  
612  
613  
614  
615  
616  
617  
618  
619  
620  
621  
622  
623  
624  
625  
626  
627  
628  
629  
630  
631  
632  
633  
634  
635  
636  
637  
638  
639  
640  
641  
642  
643  
644  
645  
646  
647  
648  
649  
650  
651  
652  
653  
654  
655  
656  
657  
658  
659  
660  
661  
662  
663  
664  
665  
666  
667  
668  
669  
670  
671  
672  
673  
674  
675  
676  
677  
678  
679  
680  
681  
682  
683  
684  
685  
686  
687  
688  
689  
690  
691  
692  
693  
694  
695  
696  
697  
698  
699  
700  
701  
702  
703  
704  
705  
706  
707  
708  
709  
710  
711  
712  
713  
714  
715  
716  
717  
718  
719  
720  
721  
722  
723  
724  
725  
726  
727  
728  
729  
730  
731  
732  
733  
734  
735  
736  
737  
738  
739  
740  
741  
742  
743  
744  
745  
746  
747  
748  
749  
750  
751  
752  
753  
754  
755  
756  
757  
758  
759  
760  
761  
762  
763  
764  
765  
766  
767  
768  
769  
770  
771  
772  
773  
774  
775  
776  
777  
778  
779  
780  
781  
782  
783  
784  
785  
786  
787  
788  
789  
790  
791  
792  
793  
794  
795  
796  
797  
798  
799  
800  
801  
802  
803  
804  
805  
806  
807  
808  
809  
810  
811  
812  
813  
814  
815  
816  
817  
818  
819  
820  
821  
822  
823  
824  
825  
826  
827  
828  
829  
830  
831  
832  
833  
834  
835  
836  
837  
838  
839  
840  
841  
842  
843  
844  
845  
846  
847  
848  
849  
850  
851  
852  
853  
854  
855  
856  
857  
858  
859  
860  
861  
862  
863  
864  
865  
866  
867  
868  
869  
870  
871  
872  
873  
874  
875  
876  
877  
878  
879  
880  
881  
882  
883  
884  
885  
886  
887  
888  
889  
890  
891  
892  
893  
894  
895  
896  
897  
898  
899  
900  
901  
902  
903  
904  
905  
906  
907  
908  
909  
910  
911  
912  
913  
914  
915  
916  
917  
918  
919  
920  
921  
922  
923  
924  
925  
926  
927  
928  
929  
930  
931  
932  
933  
934  
935  
936  
937  
938  
939  
940  
941  
942  
943  
944  
945  
946  
947  
948  
949  
950  
951  
952  
953  
954  
955  
956  
957  
958  
959  
960  
961  
962  
963  
964  
965  
966  
967  
968  
969  
970  
971  
972  
973  
974  
975  
976  
977  
978  
979  
980  
981  
982  
983  
984  
985  
986  
987  
988  
989  
990  
991  
992  
993  
994  
995  
996  
997  
998  
999  
1000



## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez Editores, 1992.
- CABRAL, Ana Suely; MONSERRAT, Ruth; MONTE, Nietta. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: CNRC/FNPM, 1987.
- CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)* – resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/Mari, 1995.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas*. Rio Branco, 1997 (Mimeo).
- COORDENAÇÃO-GERAL DE APOIO ÀS ESCOLAS INDÍGENAS/SEF/MEC. *A educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação: alguns indicadores*. Brasília, 2000 (Mimeo).
- . *Roteiro de apresentação e sistematização das experiências de formação de professores indígenas* (projetos não-governamentais). Brasília, 2000 (Mimeo).
- . *Roteiro de apresentação da educação escolar indígena por secretaria estadual de educação*. Brasília, 2000 (Mimeo).
- D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Orgs.). *A conquista da escrita – encontros de educação indígena*. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/Opan, 1989.
- GADOTTI, Moacyr. *Educação básica e diversidade cultural*. São Paulo: Editora Pontes, 1994.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. (Ed.). *Coleção de livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas: informações para o professor*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp/Unesco, 2001.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Proposta curricular de formação de professores para o magistério indígena do Parque Indígena do Xingu (MT)*. São Paulo, 1997 (Mimeo).
- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna (Orgs.). *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), ano 14, nº 63, jul./set. 1994.
- LOPES DA SILVA, Aracy (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Comissão Pró-Índio/Ed. Brasiliense, 1981.
- LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.
- . *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- LOPEZ, Luis Enrique; MOYA, Ruth (Eds.). Políticas educativas y culturales y autogestión – el caso de Ecuador. In: *Pueblos indígenas y educación*. México, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Censo Escolar Indígena: 1999*. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- . *O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998*. Brasília, 1998.

- . *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* (Caderno de Apresentação, Guia do Formador). Brasília, 2002.
- . *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.
- . *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.
- MONTE, Nietta. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE. *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGÜES. *Curso de formação de professores Ticuna: projeto pedagógico*. Benjamin Constant, 1996 (Mimeo).
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- . *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil: 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- SANTILLI, Juliana (Coord.). *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre/Brasília: Sérgio Fabris Editor/Núcleo de Direitos Indígenas, 1993.
- SANTILLI, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- SANTOS, Sílvia Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Escola plural: proposta política pedagógica. *Cadernos de Educação Básica*, Belo Horizonte: Série Inovações, SEC-MG, 1994.
- . *Projeto de formação de professores indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1997 (Mimeo).
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/CONSELHO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/CAIEMT, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – PROJETO TUCUM. *Genipapo, urucum e gijz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. *Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério*. Cuiabá, 1996 (Mimeo).
- SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (Org.). *Textos clássicos sobre o direito e os povos indígenas*. Curitiba/Brasília: Juruá Editora/Núcleo de Direitos Indígenas, 1992.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1987.
- TRAPNELL, Lucy. *Pueblos indígenas educación y currículo: una propuesta desde la Amazonia*. Iquitos, 1995 (Mimeo).
- UNESCO. *Comunidad, escuela y currículo: materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural y bilingüe*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc/Unesco, 1988.
- VARESE, Stefano. *Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas*. Unesco, 1983.
- VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai/Dedoc/ALB, 2001.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## FICHA TÉCNICA

### COORDENAÇÃO E REDAÇÃO DO DOCUMENTO

Luís Donisete Benzi Grupioni

Nietta Lindenberg Monte

### PARTICIPANTES DA REUNIÃO TÉCNICA SOBRE CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (28 A 30 DE MARÇO DE 2000)

Ana Amélia Inoue, Ana José Marques, Clélia Neri Cortes, Edmundo Peggion, Eliene Amorim de Almeida, Eunice Dias de Paula, Gilvan Miller de Oliveira, Jean Paraízo Alves, Jussara Gomes Gruber (relatora), Kleber Gesteira e Matos, Lúcia de Queiroz Ferreira Szmrecsányi, Luís Donisete Benzi Grupioni (relator), Lydia Poleck, Márcia Maria Spyer Resende, Marta Maria Azevedo (relatora), Neide Mariza Rodrigues Nogueira, Nietta Lindenberg Monte (relatora), Orozina Cândida de Freitas, Ruth Maria Fonnini Monserrat (relatora), Stela Wurcker (relatora), Susana Martelletti Grillo Guimarães, Terezinha de Jesus Maher, Valéria Moreira Santos, Vera Olinda Senna, Zélia Maria Abreu Lima Rezende.

### PARTICIPANTES DA REUNIÃO TÉCNICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (23 A 25 DE AGOSTO DE 2000)

Algemiro Silva Karau Mirim (Guarani – RJ), Aumerino Raposo da Silva (Macuxi – RR), Boaventura Belizario (Gavião – MA), Bruno Ferreira (Kaingang – RS), Euclides Pereira (Macuxi – RR), Filadelfo de O. Neto (Umutina – MT), Francisca Novantino P. de Ângelo (Pareci – MT), Gilda Kuitá (Kaingang – PR), Iolanda dos Santos Mendonça (Potiguara – PB), Isaac da Silva Pinhanta (Ashaninka – AC), Joaquim Paulo Maná (Kaxinawá – AC), Marcelo Pereira de Souza (Xacriabá – MG), Raimundo Leopardo Ferreira (Ticuna – AM), Salvino dos Santos Braz Kanatyo (Pataxó – MG), Teresinha Pereira da Silva (Potiguara – CE).

### PARTICIPANTES DO III SEMINÁRIO NACIONAL DE TÉCNICOS DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (3 A 5 DE OUTUBRO DE 2000)

Alice Maria Poltronieri (RO), Arlene Silva Oliveira Bonfim (AM), Carlos Alberto de Paula (PR), Davi dos Santos Serrão (AP), Deusdith Bueno Velloso (SP), Dulce Alves da Costa Magalhães (PB), Edilene Furtado da Costa (PA), Eucilne Ferreira de Lima (AC), Francisca Novantino Pareci (MT), Joana Euda Barbosa dos Santos (TO), João Carlos Lima Martins (MA), José Ademir Gomes Ramos (AM), José Gerson de Farias (AL), Leniza Romero Frota Quinderé (CE), Lícia Maria Barreto Guimarães (BA), Maria da Conceição Santos Góes Mascarenhas (SE), Maria da Graça

Amaral e Silva (MS), Maria de Lourdes Barcelos Bezerra (ES), Maria José Pineiro Marques (CE), Marivânia Leonor Furtado (MA), Marlene de Oliveira (SC), Nohemy Rezende Ibanez (CE), Orozina Cândida de Freitas (MT), Patrícia de Oliveira Borges e Souza (AP), Rita de Cássia Nascimento dos Santos (RJ), Rodrigo Allegretti Venzon (RS), Sandra Lúcia Ferreira Silva (BA), Sebastião Bento da Silva (RR), Suelise de Paula Borges de Lima Ferreira (MS), Tânia Maria de Andrade (PB), Tenório de Melo Netto (GO), Vera Lúcia de Arruda Moura (PE), Zélia Dalva Furrechi Giovanni (ES), Zélia Maria Abreu Lima Rezende (MG).

#### ESPECIALISTAS QUE EMITIRAM PARECER

Ademir Ramos, Adir Casaro Nascimento, Aldir Santos Paula, Alice Maria Poltronieri, Ana Rosa Abreu, Ana Vera Lopes da Silva Macedo, Angel Corbera Mori, Aumerino Raposo da Silva, Betty Mindlin, Clarice Cohn, Clélia Neri Cortês, Cloude de Souza Correia, Cristina Martins Fargetti, Deusdith Bueno Velloso, Dulce Alves da Costa Magalhães, Edir Pina de Barros, Eneida Correa Assis, Eunice Dias de Paula, Isabelle Vidal Giannini, José Ribamar Bessa Freire, Juracilda Veiga, Jussara Gomes Gruber, Kleber Gesteira e Matos, Leopoldina Maria Souza Araújo, Luís Roberto de Paula, Maria Cristina Troncarelli, Maria Denise Fajardo Grupioni, Maria do Socorro Silva do Vale, Maria Helena Sousa da Silva Fialho, Maria Risoleta Silva Julião, Marina da Silva Kahn, Marivânia Leonor Furtado, Marlene de Oliveira, Marta Rosa Amoroso, Marymárcia Guedes, Neide Nogueira, Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac), Orozina Cândida de Freitas, Paulo Humberto Porto Borges, Roseli de Alvarenga Correa, Sergio Leite, Silvio Coelho dos Santos, Stela Wurcker, Susana Martelletti Grillo Guimarães, Tânia Maria de Andrade, Walmir da Silva Pereira, Zélia Maria Abreu Lima Rezende.

#### PROGRAMAÇÃO VISUAL

Fernando Horta

## **COMISSÃO NACIONAL DE PROFESSORES INDÍGENAS**

**MEC** – Secretaria de Educação Fundamental

Presidente: Iara Glória Areias Prado

Suplente: Jean Paraízo Alves

### **Região Norte**

Titular: Raimundo Leopardo Ferreira

Suplente: Misael Amancio Kabá Munduruku

Titular: Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá

Suplente: Elizabete dos Santos Pisa

Titular: Aumerino Raposo da Silva

Suplente: Waxiy Maluá Karajá

Titular: Fausto da Silva Mandulão

Suplente: Higino Pimentel Tenório

### **Região Nordeste**

Titular: Sabino Koiamé Krahô

Suplente: Claudenildo Bento de Matos

Titular: Jerry Adriane Santos de Jesus

Suplente: Iolanda dos Santos Mendonça

Titular: José Agnaldo Gomes de Souza

Suplente: Maria do Carmo do Nascimento

### **Região Centro-Oeste**

Titular: Maria de Lourdes Cárceres Nélon

Suplente: Valentim Pires

Titular: Francisca Novantino Pinto de Ângelo

Suplente: Paulo Henrique Martinho Nambikuara

Titular: Anésio Alfredo Pinto

Suplente: Korotowi Taffarell

### **Região Sul**

Titular: Pedro Alves de Assis

Suplente: José Cuzugn Ndili

Titular: Irani Miguel

Suplente: Sauri Pafej Manoel Antonio

### **Região Sudeste**

Titular: Alzenira Felipe Marques

Suplente: Valmores Conceição da Silva

