

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE****Luiz Mario Padilha<sup>1</sup>****Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto<sup>2</sup>****Maria Irinilda da Silva Bezerra<sup>3</sup>****RESUMO**

A formação continuada consiste na realização de ações articuladas e interativas que buscam aperfeiçoar as práticas educacionais, possibilitando melhor resultado no ensino aprendizagem. Este estudo discute a importância de se reduzir os preconceitos mediante processos de alteridade, de diálogos coletivos e interculturais consubstanciados através de estudos, reflexões e debates, de modo a considerar a rica experiência que acontece na troca dialógica dos saberes do professor indígena. A formação dos professores indígenas é a principal temática trazida para o diálogo neste trabalho. Nesse sentido, o objetivo é discutir a importância da formação dos professores indígenas do Acre e o impacto desta na valorização e preservação da ancestralidade cultural desses povos. O estudo adotará uma abordagem qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico. Os resultados evidenciam que a formação dos docentes indígenas depende das intervenções programáticas e ideológicas do Estado, mediante a implementação de políticas públicas educacionais assertivas geradoras e garantidoras de direitos. Por conseguinte, deve se dizer que é de responsabilidade do Estado oferecer as capacitações continuadas aos profissionais educadores indígenas, nas quais prevaleçam o respeito e a promoção das culturas desses povos que ao longo da história foram invisibilizados e silenciados, através de pressupostos negacionistas.

**Palavras-chave:** Educação Continuada; Formação de Professores; Indígenas.

**INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL na Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta. E-mail: lmariopadilha@gmail.com

<sup>2</sup> Docente no Ensino Superior na Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta. Docente do Programa de Pós Graduação em ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL E-mail: doloresspinto@gmail.com

<sup>3</sup> Docente no Ensino Superior na Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta. Docente do Programa de Pós Graduação em ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL. E-mail: iribezerra@gmail.com

Desde a chegada dos europeus as comunidades de povos indígenas tiveram os seus direitos como cidadãos negados, seja, pelos preconceitos estabelecidos e plasmados na cultura branca e eurocêntrica ou mesmo de forma oficial pelo ente estatal, o Estado Brasileiro. Sem contestação é sabido que nenhum direito é oferecido gratuitamente, mas ao revés, conquistado às duras penas e até mesmo à custa de sangue e vida.

Na cronologia histórica vivenciamos situações, por certo, escandalosas, como por exemplo, a dizimação por completa de comunidades indígenas e suas culturas em virtude do imperialismo colonial, falso progresso e descasos dos governantes em relação aos direitos humanos. Genocídios, etnocídios e epistemicídios foram cometidos em nome da cultura ocidental, europeia. Obviamente, não existia educação para a libertação e sim, para a submissão por meio da imposição. Como desconstruir não só as narrativas, mas, sobretudo, o pensamento eurocêntrico traduzido, muitas vezes pelas missões cristãs? Como dar voz as lutas reivindicativas, afirmativas e organizativas dos povos indígenas em torno de uma educação autônoma?

Esta posição eurocêntrica foi ficando cada vez mais insustentável no decorrer da história do Brasil. Contudo, mais recente, vários movimentos, organizações indígenas e da sociedade civil buscaram se articular e debater com a finalidade de promover e resgatar a cultura dos povos indígenas, como gesto de atitude e retomada. Uma das portas principais para este resgate foi à luta em prol da implementação de uma educação com as características do ethos do povo, assim, “a escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar especificidades culturais e a identidade daqueles grupos” (BRASIL 2002, p.29).

No período da constituinte, pós Ditadura Militar, que culminou com a promulgação da Constituição dita Cidadã em 1988, foi acirrado o debate para que houvesse a inclusão dos direitos indígenas na Carta Magna. Uma das grandes conquistas foi o direito a educação, conforme, assevera o seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.123).

O Capítulo VIII da Constituição Federal Brasileira composto pelos artigos 231 e 232 trata exclusivamente dos povos indígenas, tais artigos preconizam e asseguram vários direitos indígenas, dentre eles, o direito à educação (por ser esta um direito universal), o respeito às

suas culturas e aos seus costumes. O artigo 231, Caput, da Constituição Federal afirma que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988, p. 133).

A partir destes ditames legais constantes da Carta Magna, surge uma questão de extrema relevância, como se dará o ensino nas escolas dentro das comunidades indígenas, levando-se em consideração as identidades culturais destes povos?

Ainda na década de 1980, em várias regiões do Brasil, grupos formados por indígenas de várias etnias promoveram inúmeros encontros pautados na discussão sobre a construção da autonomia das escolas indígenas. (CIMI, 1992, p.10).

Durante estes encontros se refletiu sobre a necessidade de se ter professores preparados para atuarem pedagogicamente nas escolas dentro das aldeias. A ideia defendida pelas lideranças era que este professor fosse um indígena, em virtude da experiência comunitária que ele tinha em relação ao seu povo, a sua cultura aos seus costumes, aos valores sociais e coletivos. Verificou-se que esta reivindicação estava em consonância com os dispositivos legais, bastaria a sua implementação e efetiva execução (CIMI,1992, p. 7).

Estes movimentos de lutas pelos direitos indígenas foram acompanhados pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, órgão ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o qual produziu em 1992 um documento intitulado “Com as Próprias Mãos”, onde os professores aparecem discutindo e construindo a autonomia de suas escolas.

No caminhar vagaroso das decisões, outra questão se impôs, mesmo sendo este professor aldeado, precisaria de capacitações pedagógicas e curriculares para atuar no ensino aprendizagem dentro das escolas indígenas, portanto, o estado através de suas secretarias estaduais de educação deveria propor aos educadores indígenas a formação continuada, considerando as variáveis lógicas como, por exemplo, a necessidade desta educação ser diferenciada. Devendo, portanto existir um olhar tecnicamente cauteloso por parte daqueles que elaboram as estratégias, metodologias e práticas pedagógicas, a fim de assegurar nesse processo de formação continuada, o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural, moral, físico e motor dos educandos.

Além disso, para que as políticas públicas educacionais referentes aos povos indígenas aconteçam imperativo se faz obedecer não só os parâmetros legais da educação,

mas, sobretudo, que “sejam reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL,1988, p. 133). Convencido de que o conhecimento se dá mediante as vivências de diferentes experiências intelectuais ou do senso comum, axiologicamente positivas, é que neste trabalho tentaremos responder à problemática: Qual é a importância da formação continuada do professor indígena? Este estudo objetiva discutir a importância da formação dos professores indígenas do Acre e o impacto desta na valorização e preservação cultural desses povos. Partimos da visão de que não há espaços para a colonização dos territórios e muito menos das mentes.

Utilizaremos a abordagem qualitativa, tendo como suporte para este trabalho o levantamento bibliográfico – este possibilitará o contato direto com a literatura existente, dando prioridade aos documentos e autores consagrados que investigam e produzem estudos acerca das questões pertinentes à Educação Escolar Indígena com foco na formação continuada. Foi utilizado como fundamentação teórica autores como Alarcão (1996), Brasil (1996, 1998 e 2015), Candau (1997), CIMI (1992), Lourenço (2016), MEC (2002), Morin (2003), Nóvoa (1999 e 1995), Santos (1996), Subirats (1999) e Tardif (2007).

#### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No tecer, sempre tendencioso da história do Brasil, se considerarmos os aspectos educacionais, temos como marca inicial, (impressão de “caráter quase indelével”) um ensino direcionado para as elites, sendo que a educação escolar era privilégio de poucos. Neste contexto de “status quo” oligárquico se apresentam os indígenas que estavam inseridos, como muitos outros, na total exclusão social, educacional e escolar. Correntemente os indígenas eram considerados preguiçosos e não civilizados, pelo olhar dos colonizadores, de sorte que se tentou promover, pela educação escolar de cunho catequético, a integração do indígena à sociedade nacional. Esta imposição resultou clarividente na negação das identidades culturais.

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 2002, p. 29).

A caminhada e as lutas dos povos indígenas em busca de uma educação libertadora e de qualidade que preserve suas riquezas e que respeite seus valores culturais marcou o histórico da escolarização indígena no Brasil e no Acre. É possível compreendermos esta afirmação, levando em consideração que nas décadas de 1980 e 1990 muitos movimentos se formaram capitaneados por lideranças indígenas de todo o país as quais reivindicavam a autonomia da comunidade em relação à construção do processo educativo na aldeia. Vale ressaltar que nas décadas citadas, os movimentos indígenas estavam se articulando nas Américas para propor novos paradigmas constitucionais. Neste contexto, mas, posteriormente, surgem as constituições do Equador e da Bolívia, reconhecendo a existência de pedagogias próprias dos povos indígenas da América Latina.

As novas Constituições promulgadas na Venezuela (1999), Equador (2008) e Bolívia (2009) representam um novo momento constitucional na região, em que se nota uma mudança nos parâmetros do Direito. Percebe-se que há uma notável contribuição do pensamento nativo/indígena na formulação dos textos constitucionais, com a introdução de categorias próprias, lógicas culturais autóctones, distantes dos parâmetros consagrados pelas teorias jurídicas baseadas em modelos importados (LOURENÇO, 2016, p.5).

Desta forma podemos dizer que a Constituição Federal do Brasil ainda está tímida no que se refere a implementação eficaz dos direitos indígenas, haja vista ser uma constituição promulgada em 1988, logo após, a Ditadura Militar e o processo de redemocratização. Todavia, conquistados às duras lutas, os direitos indígenas brasileiros têm paralelos constitucionais com outros países Latino-americanos, contudo, a lei maior brasileira precisa avançar em relação à efetiva garantia dos direitos indígenas, uma vez que se percebe sinais de retrocessos, quicá irreparáveis.

A suposta rebeldia e a indignação dos indígenas têm como pressupostos seus espíritos de liberdade e ao mesmo tempo o sentimento de pertença. Para o indígena, os seus valores não podem ser desconstruídos ou relativizados por ideologias educacionais costuradas em desconformidade com os ideais e o bem viver de suas comunidades. Nesta perspectiva, Morin afirma que (2003, p. 24) “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”.

A base desses movimentos reivindicatórios era o disparate existente entre a legislação e a execução do plano educacional diferenciado junto às comunidades tradicionais, onde a pedagogia, a didática, a mediação e os interesses difusos contrariavam as propostas originárias das comunidades referentes à educação indígena.

Muitos companheiros indígenas de diversas regiões do Brasil, começaram a perceber que o modelo de escola, implementado em suas comunidades pelo governo federal através de seu órgão indigenista a FUNAI, como pelos governos dos Estados e Prefeituras, por missões evangélicas proselitistas, ou até mesmo por missões religiosas tradicionais, não condiz com a realidade de suas comunidades, e, por isso mesmo, não responde aos interesses de alunos e professores indígenas (CIMI, 1992, p. 7).

Durante a realização de inúmeros encontros nacionais e regionais realizados a partir da década de 1980 dentre eles está o encontro de (professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas) o qual teve a participação de educadores indígenas que tratavam da construção da autonomia das escolas em suas aldeias, vários questionamentos foram levantados. “Entre os mais importantes podemos relacionar os seguintes: Frente à educação tradicional dos índios, para que serve a escola atual? Que tipo de escola queremos? O que fazer para chegar até ela?” (CIMI, 1992, p. 7).

Vale ressaltar que esses movimentos de crítica, reflexão e de reivindicações foram fundamentais para pressionar o surgimento de políticas públicas, a contra gosto, que valorizasse a formação continuada do professor indígena, com ênfase na realidade de cada povo e nas suas lutas. O que se deseja nas formações é que estas possam contribuir significativamente com a árdua missão do educador, sendo este um mantenedor, receptor, tradutor e multiplicador de conhecimentos considerando até mesmo o hibridismo cultural, sem deixar, é lógico, de ser um mediador e responsável pela conservação da cultura de seu povo na sua aldeia.

Na década de 1980, como dito alhures, vários professores e lideranças indígenas, sobretudo da região Amazônica se reuniram e discutiram o tema relacionado à educação indígena. Deste encontro, saíram várias decisões, as quais foram encaminhadas às autoridades competentes. Dentre as diretrizes deste encontro podemos citar os princípios criados na perspectiva das futuras escolas indígenas. Os referidos princípios estão contidos na Declaração de Princípios do IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC-(1996), onde se destacam:

1. “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.”
2. “As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.”
3. “As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.”
4. “É garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena.”
5. “É

garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.” [...] [...] 12. “As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.” 13. “Nas escolas dos não-indígenas será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, 1992, p. 35).

A partir dos debates e princípios elencados acima as próprias lideranças e professores indígenas, com a intenção de preservar os valores epistêmicos, considerando a tradição (símbolos, mitos e ritos) e a experiência pedagógica de cada etnia indígena, começaram a tomar conhecimento de seus direitos previstos no art. 231, Caput da Constituição Federal: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p.133).

Os professores militantes nos encontros de pautas reivindicativas, corajosamente externavam as insatisfações, causadas por um processo educativo indígena, por vezes, autoritário e impositivo, usando palavras de ordem realistas frente ao romantismo e culturalismo da educação não indígena: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”<sup>4</sup>.

Valoroso e eficaz é que os professores indígenas recebam formação continuada adequada, conforme premissas constitucionais previstas na Constituição Federal, artigo 231, Caput, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, (BRASIL, 1988, p.133). Ou seja, que respeitem as suas tradições, culturas e costumes podendo assim melhorar o ensino aprendizagem dos conteúdos curriculares nas escolas indígenas sem perderem os espíritos ancestrais. Assim, terão a oportunidade de levar outros tantos conhecimentos para dentro das escolas indígenas, produzindo e provocando riquíssimas trocas de saberes, além de preservarem o diferente nas culturas diferentes.

A educação, sendo um dos pilares para a formação dos cidadãos responsáveis e comprometidos com o outro, pelo princípio da alteridade, atualiza no ser humano a sua vocação, a saber, a força criativa da liberdade que brota da consciência, para construir e

---

<sup>4</sup> Palavra de ordem do I Encontro Nacional dos Professores Indígenas, promovido pelo CIMI em 2002, em Luziânia - GO.

transformar as realidades em que está inserido, sendo agente multiplicador das utopias e dos sonhos nascidos dos conhecimentos inesgotáveis.

A educação vista na sua integralidade não pode ser confundida com técnicas positivistas ou mecanicistas, mas um processo construtivo onde os sujeitos produzem conhecimentos, a partir de suas realidades e interações pessoais e sociais. O sentido desta interação é o de fazer com que haja uma responsabilidade e comprometimento interpessoal e coletivo. Assim, podemos dizer que a,

Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2003, p. 65).

A proposta de educação continuada contempla a formação inicial, como pressuposto, contudo, se torna insuficiente se não for complementada através de estudos e reflexões permanentes. Daí faz-se necessário ter o espírito de educando permanentemente. Segundo Almeida (2005, p.11) a formação continuada, “[...] engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

A formação continuada dos educadores exige aprendizados voltados para o acolhimento do diferente e respeito às culturas, a fim de que atuem de maneira satisfatória na mediação do aprendizado escolar. Neste contexto, se situa também o professor indígena, que precisa ser cuidadosamente capacitado para trabalhar os conteúdos do currículo comum, concomitantemente com a cultura específica de cada povo. Conforme, comenta o artigo 32, § 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996, p. 23): “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

O que de fato sustenta a comunidade é, pois, a preservação e a tradição de sua ancestralidade. Só assim, poderá sobreviver em seus aspectos históricos e culturais. Dessa forma, esta missão em parte cabe ao professor, principalmente o indígena, que por meio das formações continuadas têm a possibilidade de estabelecer critérios dialogais entre as diversas culturas, garantindo a identidade e sua continuação em meio às transformações. Nessa direção, podemos dizer que;

A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo. Segundo a expressão de Otto Bauer, *é uma comunidade de destino*. Esse destino comum, memorizado, transmitido, de geração a geração, pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros; depois pela escola, que integra o passado nacional às mentes infantis, onde são ressuscitados os sofrimentos, as mortes, as vitórias, as glórias da história nacional, os martírios e proezas de seus heróis. Assim, a própria identificação com o passado torna presente a comunidade de destino (MORIN, 2003, p. 67).

Outrossim, podemos também enfatizar que nos encontros das formações continuadas, os educadores têm a oportunidade de interagir nas trocas de saberes, as quais podem desmitificar preconceitos arraigados sobre as culturas, as experiências e os conhecimentos de cada um, sejam eles intelectuais, científicos, experienciais e do senso comum. Quando estes conhecimentos se unem através das conversações e das convergências dialogais, produzem assim, uma relação profícua entre os diferentes. Cria-se fenomenologicamente, uma unicidade entre os saberes tecidos, pautados na cultura do respeito e da liberdade, considerando o princípio da equidade.

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula); que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. De fato, a reforma do pensamento não partiria de zero. Tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia, e é preparada nas ciências (MORIN, 2003, p. 88 e 89).

As formações continuadas, por certo, possibilitam aos professores adquirir conhecimentos para melhorar as suas práticas pedagógicas e assim, transformar a educação tornando-a mais inclusiva e acessível. Vale lembrar que um dos princípios basilares da educação continuada é a interação mútua e interdisciplinar, mas sempre em vista ao desconstruir e reconstruir permanentemente o conhecimento. Candau afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, P. 64).

De outro lado, as práticas pedagógicas de ensino devem ser constantemente revisadas pelos educadores, através das formações continuadas no que concerne à superação da dicotomia entre teoria e prática, segundo ALARCÃO (1996), NÓVOA (1999) e TARDIF (2007). Ora, neste diapasão, preleciona MORIN, (2003, p. 18), “a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade”.

No processo de formação continuada, através das políticas públicas educacionais, cabem aos educadores filtrarem o que de fato é relevante na construção de novos saberes, usando da criatividade e alternativas que possibilitem a efetivação do processo emancipatório e a proteção da cultura dos povos indígenas. A emancipação vem do adquirir consciência de onde se está e para onde se quer rumar. A consciência, por sua vez, é a fonte libertadora da qual provem a força criativa do conhecimento.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 1996, p.17-18).

Os debates em torno das formas de mediar o conhecimento formal e o senso comum são os principais parâmetros para se chegar a consensos sobre a melhor maneira de contribuir para o aprendizado dos educandos. Neste contexto, esses debates ocorrem principalmente nos espaços dos encontros críticos e reflexivos das formações. Os educadores, em especial os indígenas em suas formações continuadas devem, então, ser levados a tecer reflexivamente relações entre os saberes adquiridos para atuarem profissionalmente nas suas comunidades, valorizando os conhecimentos prévios e culturais de seu povo. Ao seu turno, o professor indígena se torna um mediador dialógico dos saberes resinificados, porque híbridos.

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, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resinificando, a todo o 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 (BRASIL, 2002, p.21).

Os saberes são construídos principalmente nas experiências culturais vividas coletivamente, portanto, para que estes cheguem, de fato, a quem precisa seguindo o viés do respeito aos aspectos culturais, sociais e econômicos é preciso que haja avaliação prévia dos aspectos anteriores citados. Assim, também, para que o Estado, com suas políticas educacionais possa levar formação continuada aos educadores indígenas é necessário, primeiramente, uma avaliação diagnóstica da realidade educacional e cultural, que se consolida na estruturação do Projeto Político Pedagógico da escola indígena.

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. S 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 (BRASIL, 2002, p. 22).

O debate sobre formação continuada permeia também o campo da educação especial inclusiva. Assim sendo, o professor indígena precisa também ser capacitado para trabalhar adequadamente com os alunos com transtornos ou deficiências. Efetivamente, o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas é um dos principais documentos que regem as estruturas político pedagógicas dessas instituições. Nas partes que compõem esse instrumento legal, deve ter obrigatoriamente uma que enfatize sobre a Educação Inclusiva Especial com destaque para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O Estatuto da Pessoa com Deficiência no artigo 28, inciso III afirma que o:

[...] projeto pedagógico [...] institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p.20).

É obrigatório à oferta do AEE nas escolas indígenas, especificamente de educandos matriculados com transtornos ou deficiências. Todavia, para que estes alunos possam usufruir do direito à igualdade de oportunidades e de conhecimento como as demais pessoas e não sofrer nenhuma espécie de discriminação é preciso que os professores indígenas tenham formações continuadas, especificamente nesta área da Educação Especial.

O educador indígena que trabalha com a Educação Especial deve receber as capacitações permanentes para poder atuar de maneira exitosa, possibilitando aos alunos mais acessibilidade ao currículo escolar e inclusão social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência no artigo 28, inciso X diz que a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” deve ser incumbência do poder público (BRASIL, 2015, p.20).

Efetivamente, a formação continuada para todos os professores indígenas é de fundamental importância, pois, revela a necessidade de acolhimento de novos conhecimentos, sem, contudo, deixar de preservar a sua cultura e identidade. Neste processo de abertura para formações constantes, o educador indígena se capacita para mediar o conhecimento, buscando unidade e não isolamento, em um percurso de diálogo com as realidades em transformações. Assim, a qualidade e o êxito desta formação implicarão, inexoravelmente, no respeito incondicional a autonomia, a liberdade, a auto declaração e a autodeterminação dos povos indígenas, para que estes não venham perder a sua essência identitária.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra educação de qualidade que valorize o pleno desenvolvimento do educando indígena e respeite sua cultura, seus costumes e crenças é imprescindível que os professores indígenas tenham uma formação continuada adequada, visando à prática pedagógica, a qual potencialize os conhecimentos formais, bem como os tradicionais dos educandos indígenas.

A formação continuada dos docentes indígenas exige por parte do estado, o respeito e a compreensão da cultura, dos costumes e dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, conforme preceitua as legislações vigentes no Brasil. Por outro lado, é de grande relevância que os professores indígenas saibam valorizar as culturas que se entrelaçam, com um mesmo objetivo, o de produzir e transmitir conhecimentos, sejam eles formais, tradicionais, científicos ou de senso comum.

De certo é que a formação continuada dos educadores indígenas tem a missão de mediar o conhecimento, estimular a arte e o pensamento crítico reflexivo, na perspectiva do

desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, visando à formação do cidadão como agente transformador de sua história e valorização cultural de seu povo.

A formação continuada na perspectiva do processo de aprendizagem tem por força de princípio, garantir o conhecimento de forma mais abrangente e dialogante, buscando, assim, os movimentos dinâmicos, os quais priorizam a interdisciplinaridade valorizando dessa forma, a cultura do respeito ao diferente.

Efetivamente, a educação formal e continuada deve considerar precipuamente a cultura indígena, que tem seus símbolos, mitos, rituais e imaginários, fincados na ancestralidade. Portanto, as formações dos educadores indígenas devem ser sempre a partir de suas falas e vivências traduzidas por seus ethos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.192p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação ; n. 118).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: palácio do Planalto, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Aces. 19 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: palácio do Planalto, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Aces. 19 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: palácio do Planalto, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: palácio do Planalto, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Aces. 19 dez. 2020.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Com as próprias mãos. **Professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Brasília, 1992.

LOURENÇO, Joyce Louback. O Constitucionalismo e as experiências democratizantes na América Latina: um estudo comparativo entre as Constituições do Brasil, Colômbia e Equador. Anais do **II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. USP, SP, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Aces. 19 dez. 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **La nueva cuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas**. Cuadernos de Pedagogia. Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.

\_\_\_\_\_, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

SANTOS, Boaventua de S. **Para uma Pedagogia do Conflito** In: SILVA, L. H. (Org.). Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SUBIRATS, M. **A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral**. Editora Graó, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328p.