

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
PERCURSOS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E
PROTAGONISMO DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

SUZANA CRISTINA DE FREITAS

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
PERCURSOS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E
PROTAGONISMO DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

Dissertação apresentada por SUZANA CRISTINA DE FREITAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientador(a):

Prof.^(a). Dra.: Rosângela Célia Faustino

Coorientadora:

Prof.^(a). Dra.: Maria Simone Jacomini Novak

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F866p

Freitas, Suzana Cristina de

A política para formação de professores indígenas : percursos pós-Constituição Federal de 1988 e protagonismo dos povos originários / Suzana Cristina de Freitas. -- Maringá, PR, 2021.

173 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Políticas Educacionais. 2. Formação de Professores. 3. Professores Indígenas. I. Faustino, Rosângela Célia , orient. II. Novak, Maria Simone Jacomini , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.71

SUZANA CRISTINA DE FREITAS

**A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
PERCURSOS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E
PROTAGONISMO DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Célia Faustino (Orientadora) – UEM

Prof.^a. Dr.^a. Leticia Fraga – UEPG/Paraná

Prof.^a. Dr.^a. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM

SUPLENTES

Prof.^a. Dr.^a. Jani Alves da Silva Moreira – UEM

Prof. Dr. Paulo Humberto Porto – UNIOESTE/PR

Maringá, 28, setembro, 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me sustentar em toda a minha jornada; por mais que possa tentar descrever em palavras o que representa, não conseguirei, mas basta eu sentir.

A meu companheiro de vida, Rafael, obrigada por seu amor e zelo comigo.

À minha família, por todo o apoio, sempre!

À professora doutora Rosângela Célia Faustino, por acreditar em mim, pela paciência e acolhimento, pelo conhecimento compartilhado; por me mostrar a força que temos como mulheres, desempenhando os papéis de mãe, esposa, professora, pesquisadora e liderança; por aliar sempre pesquisa e ação, com seu exemplo de trabalho com os povos indígenas. Minha eterna gratidão!

Às professoras doutoras Letícia Fraga e Maria Christine Berdusco Menezes, pela leitura atenta do trabalho e consequentes sugestões primorosas incorporadas ao texto, pela gentileza nos apontamentos que me enriqueceram enquanto eu construía o texto.

Aos professores Eder Novak e Maria Simone Jacomini Novak, pelo conhecimento compartilhado e incentivo aos meus estudos.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná, apesar de a pandemia ter nos afastado fisicamente, os momentos em que pude estar em grupo foram extremamente valorosos, fui muito acolhida e aprendi demais com as experiências compartilhadas, vocês fazem parte desta caminhada; igualmente aos colegas das disciplinas obrigatórias e eletivas, especialmente aqueles que pude conhecer um pouco mais. Todos temos a aprender e contribuir nessa partilha com o outro.

A todos os meus professores, desde a educação básica, aos meus mestres da graduação (História/Pedagogia) e pós-graduação, todos acreditaram em mim, incentivaram-me, fizeram-me crescer, contribuíram para minha construção, para que eu pudesse sonhar, objetivar e perseverar por um novo futuro, permeado de desafios e conhecimentos.

Aos povos indígenas, aos professores indígenas, por me ensinarem o sinônimo de docência e resistência, termino esta etapa com a certeza de que ainda tenho muito que aprender com vocês!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela bolsa que recebi durante o curso.

Aos professores e funcionários do PPE, cada qual com sua contribuição, seja aos professores pelas leituras, acolhimento, troca de saberes ou pelo atendimento prestativo dos funcionários, especialmente ao Hugo que me atendeu sempre que necessitei.

FREITAS, Suzana Cristina de. **A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: PERCURSOS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E PROTAGONISMO DOS POVOS ORIGINÁRIOS**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2021.

RESUMO

Os povos indígenas, desde a invasão da região por Estados europeus, têm sofrido diferentes formas de violência, exploração, desrespeito, preconceitos e exclusão. A educação escolar a eles destinada foi impositiva, coercitiva e civilizatória, permeada por valores ocidentais. Não sendo esses os objetivos da educação escolar, resta muito claro que instituições educativas foram usadas para imporem uma forma de disciplina, trabalho e crenças ocidentais. Os povos indígenas resistiram, reorganizaram-se e lutam, até hoje, por suas terras e seus direitos. No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço na garantia de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Os artigos 210, 215, 231 e 232 são uma conquista de anos de luta e resistência, ante o silenciamento legal vivenciado pelos povos indígenas durante séculos. O momento histórico de redemocratização do país, advindo após a ditadura civil militar, propiciou que os direitos dos povos originários fossem reconhecidos. Direito a terra, à saúde, à educação e a todos os demais aspectos da cidadania. As décadas posteriores constituem-se campo fértil de análise sobre a educação escolar indígena e a formação de professores, visto que os povos indígenas, uma vez cidadãos, ocuparam espaços, podendo participar na elaboração de uma nova política educacional, baseada no reconhecimento da diversidade. Ressalta-se, ainda, que o tema da diversidade cultural, dos grupos minoritários, no qual se inserem os indígenas, passou a ser discutido em várias publicações relacionadas à educação e formação de professores não indígenas, especialmente a partir de 1990, mas apenas a proposta de inclusão dos excluídos via escolarização não repara a expropriação das terras indígenas e o massacre praticado contra a vida dos povos originários. Não obstante, as conquistas dos povos originários, que vão além da educação escolar indígena, vêm sofrendo severos ataques desde o novo golpe civil-militar ocorrido no Brasil, em 2016, que instituiu ataques e retrocessos às políticas públicas de inclusão e igualdade. Desde a legislação infraconstitucional, professores indígenas têm prioridade em assumir a docência em suas terras indígenas, aldeias e comunidades, mas ainda enfrentam desafios quanto à sua formação específica e acesso à escolarização básica. Assim, o trabalho analisa, inicialmente, os conceitos de política e de política pública. Posteriormente, discorre sobre a política de formação de professores e o discurso da diversidade cultural, que não problematiza as questões econômicas. Por fim, verifica a política de formação de professores indígenas após a Constituição Federal de 1988, para identificar as conquistas, os avanços e o que está sendo descontinuado, sendo este o objetivo geral da pesquisa que se organiza por meio de estudos bibliográficos e documentais abrangendo desde o período pós-constitucional aos dias atuais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Professores Indígenas.

FREITAS, Suzana Cristina de. **POLICY FOR INDIGENOUS TEACHER TRAINING: COURSES AFTER THE 1988 FEDERAL CONSTITUTION AND PROTAGONISM OF ORIGINATING PEOPLES**. 173 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Supervisor: Dr^a Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2021.

ABSTRACT

Indigenous peoples, since the invasion of the region by European states, have suffered different forms of violence, exploitation, disrespect, prejudice and exclusion. The school education given to them was imposing, coercive and civilizing, permeated by Western values. These are not the objectives of school education, it remains very clear that educational institutions were used to impose a form of discipline, work and Western beliefs. Indigenous peoples resisted, reorganized and fight, even today, for their lands and their rights. In the legal sphere, the Federal Constitution of 1988 represented an advance in guaranteeing an intercultural, bilingual and differentiated education. Articles 210, 215, 231 and 232 are an achievement of years of struggle and resistance, in the face of the legal silencing experienced by indigenous peoples for centuries. The historic moment of the country's redemocratization, coming after the Civil-Military Dictatorship, allowed the rights of native peoples to be recognized. Right to land, health, education and all other aspects of citizenship. The following decades constitute a fertile field for analysis of indigenous school education and teacher training, as indigenous peoples, once citizens, occupied spaces and could participate in the elaboration of a new educational policy, based on the recognition of diversity. It is also noteworthy that the theme of cultural diversity, of minority groups, in which the indigenous are inserted, started to be discussed in several publications related to the education and training of non-indigenous teachers, especially from 1990 onwards, but only the The proposal to include the excluded through schooling does not repair the expropriation of indigenous lands and the massacre practiced against the lives of the original peoples. Nevertheless, the achievements of native peoples, which go beyond indigenous school education, have been under severe attack since the new civil-military coup that took place in Brazil in 2016, which instituted attacks and setbacks to public policies of inclusion and equality. Since the infra-constitutional legislation, indigenous teachers have priority to assume teaching in their indigenous lands, villages and communities, but they still face challenges regarding their specific training and access to basic education. Thus, the work initially analyzes the concepts of politics and public policy. Later, it discusses the policy of teacher education and the discourse of cultural diversity, which does not problematize economic issues. Finally, it verifies the policy of training indigenous teachers after the Federal Constitution of 1988, to identify achievements, advances, and what is being discontinued, which is the general objective of the research that is organized through bibliographic and documentary studies covering the post-constitutional period to the present day.

Key words: Educational Policies; Teacher Education; Indigenous Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Autores clássicos sobre a análise das políticas públicas.....	37
Quadro 2. Etapas para que o problema público adentre na agenda das políticas públicas, conforme Agum; Riscado e Menezes (2015).....	44
Quadro 3. Tipos de arenas políticas e seus tipos de regulação política.....	52
Quadro 4. Documentos atuais norteadores de políticas para formação de professores.....	58
Quadro 5. Formação continuada no Brasil entre 1940-1990.....	68
Quadro 6. O que diz a LDB sobre a formação continuada.....	72
Quadro 7. Marcos legais para a diversidade e os povos indígenas.....	81
Quadro 8. Artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam dos povos indígenas.....	115
Quadro 9. Dispositivos legais importantes que orientam a educação escolar indígena.....	128
Quadro 10. Perfil do professor indígena.....	141
Quadro 11. Propostas curriculares.....	141
Quadro 12. Formação dos formadores.....	142
Quadro 13. Avaliação dos programas de formação.....	142
Quadro 14. Dados sobre a educação escolar indígena paranaense.....	149
Quadro 15. Dados sobre a docência na educação escolar indígena paranaense.....	150
Quadro 16. Retrocessos contra os direitos dos povos indígenas.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDES	Sindicato Nacional Dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APBKG	Associação de Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC – FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informações
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COAIB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GRIN	Guarda Rural Indígena
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil
MST	Movimento dos Sem-Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Plano Nacional de Educação Escolar Indígena

PROFIND	Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social
SIL	<i>Summer Institute Of Linguistics</i>
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TI	Terra Indígena
UC	Unidades de Conservação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNI	União das Nações Indígenas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE EMBATES E CONSENSOS.....	19
2.1. Conceituando a palavra política.....	19
2.2. Política, Estado e capitalismo.....	27
2.3. Políticas públicas.....	37
2.4. Síntese integradora.....	55
3. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIVERSIDADE CULTURAL.....	56
3.1. Política de formação inicial de professores: após a década de 1991.....	57
3.2. Política de formação continuada de professores.....	68
3.3. Diversidade cultural e educação.....	75
3.4. Síntese integradora.....	91
4. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: ANÁLISE PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	93
4.1. O período antecedente à Constituição Federal de 1988.....	99
4.2. Povos indígenas e a Constituição Federal de 1988.....	110
4.3. Indígenas: de monitores a professores.....	119
4.4. A importância de se formar professores indígenas.....	126
4.5. Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015): entre consensos e dissensos.....	136
4.6. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: algumas ações.....	146
4.7. Em luta contra os retrocessos aos direitos dos povos indígenas.....	152
4.8. Síntese integradora.....	159
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Historiadora e pedagoga, sou formada pela Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí. Nasci em Querência do Norte, sou a primeira integrante graduada do meu núcleo familiar; na infância, os livros didáticos, especialmente aqueles da disciplina de história, eram minhas maiores distrações, provavelmente daí surgiu minha afeição para a escolha da profissão.

Após aprovada, vim morar em Paranavaí e comecei a participar de projetos de iniciação científica, eventos na universidade, visando superar um pouco a timidez. Foi no curso de História que conheci, pela primeira vez, a temática indígena de forma crítica, antes só a tinha visualizado naquelas páginas dos livros didáticos da minha infância referentes à invasão do Brasil. O professor Éder Novak encantou nossa turma com seu conhecimento partilhado e humildade em compreender nossos pré-conceitos, permeados pelo senso comum.

Ao finalizar a licenciatura de História, resolvi cursar Pedagogia, para conhecer mais sobre o ambiente escolar e no curso me encontrei; foi aí que conheci também a professora Maria Simone Novak, pesquisadora sobre a temática dos povos indígenas, realizamos duas iniciações científicas sobre a diversidade cultural e os organismos internacionais.

Nessa trajetória, senti a necessidade de aprofundar meus estudos por meio da pesquisa, de me especializar e fui à busca de especializações, participei de encontros, eventos, como participante e ouvinte, até que comecei a me preparar para a seleção do mestrado em Educação, pois havia decidido que seguiria nesta área.

Interessante recordar que, antes de eu participar da disciplina de história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros (2015), não tinha conhecimento sobre como meu país é pluriétnico e multicultural e, infelizmente, desconhecia as estratégias de resistência enfrentadas pelos povos originários. Do mesmo modo, quando comecei a pesquisa nos documentos da UNESCO para a diversidade cultural não tinha ainda o olhar atento às reais intencionalidades que aquele discurso propalava, por isso a pesquisa científica é tão importante para o professor, ela nos transforma em produtores de conhecimentos e não nos deixa ser enganados. Conseguimos ter um olhar apurado, contudo não pela crítica do achismo, mas embasada.

Participei da seleção do PPE, com prova escrita, entrevista, todas presenciais, nos meses finais de 2018. Essa época também foi marcante no campo político, com a eleição presidencial de um governo ultraconservador, neoliberal, preconceituoso e que se anuncia devastador para a classe trabalhadora e para grupos sociais diferenciados como os povos indígenas.

Em 2019, ingressei no mestrado em Educação e logo eu e minha orientadora, em conversa com o grupo de estudos, pensamos em aliar os elementos que pesquisávamos, por meio da iniciação científica, já que tinham acuidade com a análise de documentos, organismos internacionais e a diversidade cultural. Minha orientadora, com ampla experiência em pesquisa com povos indígenas, e eu ainda com o ensejo de contribuir com um trabalho especificamente para a formação de professores.

Após algumas reuniões no grupo, eu estava também cumprindo os créditos das disciplinas obrigatórias e eletivas, logo, por meio de leituras indicadas, li um artigo da autora Nietta Monte, intitulado “E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois”. Nesse trabalho, a autora apontava os desafios enfrentados para a efetivação da educação escolar indígena, isso nos anos 2000, e ressaltava a dificuldade de se estabelecerem políticas públicas, para que a legislação infraconstitucional da educação escolar indígena, elaborada nos anos anteriores, fosse cumprida. Enquanto isso, em 2020, ecoavam, na mídia, falas grotescas de ataques do próprio presidente da República aos povos indígenas, logo surgiu a problemática deste trabalho: investigar a política de formação de professores indígenas pós-Constituição Federal de 1988.

Indubitavelmente, o processo de pesquisa e, conseqüentemente, de escrita é muito complexo, com o contexto pandêmico de incertezas, associado a uma condução trágica pelos governantes, constantes ataques aos educadores, exacerbação da pobreza, um cenário que deixou mais caótica a sociedade brasileira. Somam-se a isso perdas de vidas, às vezes de entes queridos, demonstrando que o momento da escrita deste trabalho é de um período que exigiu extrema força interna.

Por tudo isso, reforço que, ao final do meu trabalho, tive a certeza de que ainda tenho muito a aprender com os povos originários, pois a resiliência que eles apresentam para lutar por seus direitos, pelo que lhes foi expropriado e negado, durante séculos, exige realmente um espírito de guerreiros, mas também o trabalho coletivo, a força da união das vozes, algo que o sistema econômico capitalista abomina, que é esse trabalho e viver coletivo, o respeito a terra, à vida, a todos os seres vivos. Dessa forma, evidencio serem inúmeras as questões pertinentes que os indígenas têm a nos ensinar.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar dos povos indígenas, durante muito tempo de sua história, foi realizada por não indígenas colonizadores, segregando, assim, os povos originários de estarem à frente de um modelo de educação escolar que atendessem às suas culturas. A história revela que esses povos ficaram relegados aos interesses governamentais, políticos, econômicos e sociais, tanto no período do Brasil Colônia quanto nos períodos subsequentes, no processo de construção do Estado-nação, mas também aponta a luta, articulação, força e resistência desses povos. A língua, a cultura, a terra são elementos essenciais na educação escolar indígena, pois os povos indígenas têm uma relação de comunidade, do agir coletivo, de respeito com a natureza. No entanto, vivemos em uma sociedade capitalista que apregoa veementemente o individualismo, a competitividade e, como assevera Gadotti (2003), seguindo essa lógica de existir apenas para o consumo, sem cuidado com o mundo e com outro. Nessa forma social, só podemos caminhar para a destruição, portanto, é urgente pensarmos em outros caminhos, no respeito com o planeta e com todas as formas de vida. Nesse sentido, os povos indígenas têm muito a nos ensinar, por exemplo, com as suas filosofias do bem viver.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço na garantia de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Os artigos 210, 215, 231 e 232 são uma conquista de anos de luta e resistência, ante o silenciamento legal vivenciado pelos povos indígenas durante séculos. O momento histórico de redemocratização do país, advindo após a ditadura civil-militar, propiciou que os direitos dos povos originários fossem reconhecidos, direito a terra, à saúde, à educação e a todos os demais aspectos da cidadania, também representou um momento importante para se discutir a escola e a formação de professores. As décadas posteriores à Constituição Federal de 1988 constituem-se em um campo fértil de análise na formação de professores indígenas, visto que a legislação educacional passou por um processo de remodelamento, e os povos indígenas ocuparam espaços, podendo participar na elaboração dessas orientações.

A lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -, por exemplo, empregou quatro artigos para abordar a educação dos povos indígenas, 26, 32, 78 e 79. Podemos citar, ainda, o decreto presidencial nº. 26, de 1991, que garantiu a laicidade na educação escolar indígena; a resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação, ao

estabelecer que a atividade docente deve ser exercida prioritariamente pelos professores indígenas; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015), entre outros documentos norteadores para a educação e a formação de professores indígenas.

Contudo, as conquistas incipientes dos povos originários desde a Constituição Federal de 1988, que vão além da educação escolar indígena, vêm sofrendo severos ataques desde o golpe jurídico e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a atual ascensão no poder governamental de uma extrema direita, conservadora e preconceituosa, que, enquanto implementa sua pauta econômica neoliberal, ataca, na tentativa de divisão de forças de resistência, áreas como as da cultura, dos costumes, dos comportamentos etc.

Devemos mencionar também que, em 2020, o mundo foi afetado pelo novo coronavírus¹, que causa a infecção COVID-19. Este novo coronavírus acentuou o descaso do Estado brasileiro com a vida dos povos indígenas, pois, conforme estudos do Instituto Socioambiental (ISA), os casos mais comuns de contaminação entre os povos indígenas ocorreram por meio de profissionais da saúde que levaram o vírus para aldeias, de garimpeiros e grileiros, que aumentaram as invasões durante a pandemia, além de indígenas que se contaminaram ao buscarem o auxílio emergencial² do governo federal na cidade. Assim, até 05 de janeiro de 2021, os dados³ da infecção pelo COVID-19, disponibilizados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena, indicavam 38.177 casos confirmados; 3.908 infectados; e 513 óbitos.

Soma-se a isso a exacerbação do neoliberalismo e negligência do Estado nas questões sociais, que têm corroborado o aumento da violência e exclusão praticada contra

¹ O novo coronavírus surgiu em 2019, na cidade de Wuhan, na China, e os primeiros casos da infecção parecem ter acontecido de animais para pessoas. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, por exemplo, com gotículas de saliva, espirro, objetos ou superfícies contaminadas, entre outros meios de contaminação, que logo alastraram o novo vírus pelo mundo, ocasionando uma pandemia. Os pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), mas muitos pacientes requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e também podem necessitar de suporte ventilatório.

² Regulamentado pela lei n. 13.982, de 2 de abril de 2020, que dispõe sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC) e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), o auxílio emergencial foi destinado aos cidadãos maiores de idade, sem emprego formal, que, na condição de trabalhadores informais, microempreendedores individuais ou contribuintes da Previdência Social, tiveram o direito de receber um auxílio emergencial, sendo as cinco primeiras parcelas de R\$ 600 e as quatro últimas, de R\$ 300 mensais, durante o período de enfrentamento de calamidade pública decorrente do Covid-19.

³ Os dados atualizados da mortalidade indígena ocasionada pelo COVID-19 estão disponíveis periodicamente no site: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/boletimEp.php>.

os povos indígenas, a invasão de suas terras, incêndios ignorados, a desassistência estatal na saúde, sobretudo em um momento de pandemia, e também o desrespeito à educação escolar indígena, que, desde a legislação infraconstitucional, tem assegurado, aos professores indígenas, a prioridade em assumirem a docência em suas terras indígenas, aldeias e comunidades.

Ante o contexto apresentado, ressaltamos que, nos anos 2000, a pesquisadora Nietta Monte, ao escrever o artigo “E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois”, abordava os desafios de implementação concreta das recém-criadas políticas para a educação escolar indígena e formação dos professores indígenas. Após 20 anos da publicação deste trabalho, questionamos e problematizamos: Como estão as políticas para a educação escolar indígena? Mais precisamente, para a formação de professores indígenas, considerando o momento atual de constantes ataques e desassistência aos povos indígenas? Por isso torna-se imprescindível analisarmos a política de formação de professores indígenas após a Constituição Federal de 1988, para identificarmos as conquistas, os avanços, os resultados e o que está sendo descontinuado, sendo este o objetivo geral da pesquisa. Além disso, os professores indígenas atuam como lideranças, como agentes protagonistas na travessia entre dois mundos, apresentando a cultura, a língua, a escrita, enfim, os códigos da sociedade não indígena, sem perderem de vista a sua identidade, a sua história. Desse modo, entendemos que os professores indígenas são intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982), pois estão em contato com sua etnia, diretamente com seu povo, sendo porta-vozes de suas comunidades, lutando, construindo novos conhecimentos junto aos seus povos e repassando/oportunizando essas experiências às novas gerações.

Considerando essas questões, o trabalho está organizado em três seções. Na primeira, abordamos a política pública, pois ela é um campo de embates e consensos, sendo que não podemos desconsiderar seu caráter contraditório, porque ela visa à minoração do problema público e não à solução. Mesmo permeada por contradições, a política pública é um meio que os grupos utilizam para lutarem por seus direitos, no caso dos indígenas, estes utilizam a educação escolar para compreenderem os códigos dos não indígenas, a língua, escrita, organização social e jurídica destes, para que possam lutar em igualdade por seus direitos.

Na segunda seção, abordamos a formação de professores não indígenas e a diversidade cultural, porque entendemos que a formação de professores é um elemento basilar para pensarmos e construirmos uma educação emancipatória e todos os agentes educativos devem estar formados sob uma perspectiva crítica de educação, compreendendo

que sempre estamos em formação, pois somos sujeitos do inacabamento (FREIRE, 1997), aprendemos com o outro, com o diferente, com os alunos, com os indígenas. A formação dos futuros professores é basilar para a consolidação de um profissional crítico, que não se contente com a discriminação, com a sociedade desigual. A formação continuada, por sua vez, deve ser um meio para se melhorar o ensino e não apenas recurso para melhoria salarial, cumprimento do que está na lei ou ainda utilizada para reparar uma formação inicial deficitária.

A diversidade cultural, também presente na segunda seção, enfatiza como esse discurso presente predominantemente após a década de 1990 nas diretrizes educacionais pode ocultar um silenciamento e apagamento das atrocidades cometidas contra os grupos que não pertencem às culturas dominantes. Logo, a retórica de inclusão dos excluídos pela escolarização pode legitimar uma concepção meritocrata, de coesão social, em que a educação, por si só, resolve os problemas de discriminação, preconceito, usurpação das terras, genocídio que grupos e populações, como os indígenas, têm enfrentado há séculos.

Na última seção, objetivamos analisar as políticas para formação de professores indígenas após a Constituição Federal de 1988, visto as conquistas nos âmbitos jurídico e educacional desde esse período. Daí a importância dos professores indígenas como líderes, como intelectuais orgânicos, os desafios enfrentados para a efetivação do que está posto na lei, para que não fique relegado à letra morta. Ademais, este último capítulo dedica-se a versar sobre o momento atual que tem descontinuado e desrespeitado os direitos recém-conquistados pelos povos originários.

Do ponto de vista da metodologia, este trabalho é de caráter bibliográfico e documental, de natureza qualitativa e utiliza o método histórico-dialético; esta opção se justifica, porque este método considera que os fatos não podem ser examinados fora de um contexto social e, na análise das fontes, dos documentos, é essencial verificarmos seu contexto de criação.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE EMBATES E CONSENSOS

Verificamos que a temática sobre políticas públicas tem ganhado destaque no que tange à produção de artigos científicos, livros, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação⁴ no país voltados a esse campo de investigação. As políticas educacionais, que são um ramo da política pública, estão presentes entre vários âmbitos nos direcionamentos para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na educação do/no campo, quilombola, na formação de professores e, a que nos interessa, na educação escolar indígena e na formação de seus professores.

Compreendemos que, antes de abordarmos a política de formação dos professores indígenas, é essencial versarmos sobre a política pública, de forma geral; apreender suas minúcias proporciona, na investigação da formação de professores indígenas, subsídios essenciais como apontar para possíveis intencionalidades de quem produz essas políticas; como ela chega àqueles que são seu público alvo; e também a importância das políticas educacionais na sociedade.

Nesta seção, apresentamos as categorias política e política pública. Verificamos a relação intrínseca entre políticas públicas, Estado e governo, suas contradições, sem perdermos de vista a ligação que as políticas públicas têm com o período histórico. A educação, por exemplo, é um processo histórico e cultural, que vai modificando-se a cada período, conforme as relações humanas estabelecidas em sociedade, adaptando-se à nova realidade, logo, as políticas educativas também são mutáveis.

2.1. Conceituando a palavra política

Iniciaremos a análise sobre as políticas públicas educacionais abordando a etimologia da palavra política. Conforme Pereira (2008), o termo política pode ser concebido em dois principais significados: (i) referente a temas como eleição, voto, partido, parlamento, governo, esse é o sentido mais geral da palavra; (ii) o segundo significado, mais recente, se refere às ações do Estado diante das demandas e necessidades sociais da sociedade.

⁴ Conforme dados coletados no Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil/CNPQ, até o ano de 2016 estavam cadastradas 63 linhas de pesquisas, com o escopo específico em políticas públicas educacionais. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 3 mar. 2020.

[...] a política compõe-se, ao mesmo tempo, de atividades formais (regras estabelecidas, por exemplo) e informais (negociações, diálogos, confabulações) adotadas num contexto de relações de poder e destinadas a resolver, sem violência, conflitos em torno de questões que envolvem bens e assuntos públicos. [...]. (PEREIRA, 2008, p. 91).

Apesar de a política buscar resolver conflitos sem ceifar a vida da parte contrária, isso não significa que ela represente apenas o que é bom, ela está associada também ao poder, pressões e dominação.

A ela estão associadas coisas tão complicadas – poder, autoridade, interesses, ambições, força e persuasão, leis e armas, afeto e repressão -, que seria impossível a política ser apenas e tão somente expressão do justo, do correto, daquilo que é bom. Ela está cortada por contradições, e segue o embalo de forças tão díspares quanto o céu e o inferno. [...]. (NOGUEIRA, 2001, p. 25).

Importante frisarmos que conceituar a palavra política não é tarefa fácil. Primeiramente, porque não estamos nos referindo a uma categoria com entendimento único, intelectuais desde Aristóteles, Karl Marx e Hannah Arendt se propuseram a compreender, profundamente, o que é política, ou seja, é um conceito que perpassa a história da humanidade, com muitas contribuições e contradições quanto ao seu entendimento.

Assim, estudar a acepção de política vai muito além de conceituá-la, mas, nos limites deste texto, consideramos que falar de política é remeter ao coletivo, uma vez que, se o homem vivesse solitário, sem contato com os seus semelhantes, não haveria sentido em existir política, posto que as relações culturais, organizacionais e econômicas teriam outra configuração.

[...], o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz. Estes são apenas a expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi principalmente dado o órgão da fala. Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil. (ARISTÓTELES, 2001, p.12).

A definição clássica de política provém das reflexões do filósofo Aristóteles. “A

Política” é sua obra que proporciona uma fonte de conhecimento sobre o tema, pois inferiu acerca de diversos aspectos da vida pública, por exemplo, como deve ser a regulamentação da vida social. É inegável que, naquele momento, a política era de âmbito mais restrito, uma vez que escravos, estrangeiros e mulheres estavam excluídos dos debates sobre o tema. O escravo exercia a função de liberar o seu senhor do trabalho para que este pudesse debater sobre a política e formular ações. Nesse contexto, podemos conceber o ócio criativo.

[...] Ao contrário de todas as formas de exploração capitalista que perseguem sobretudo objetivos econômicos e servem ao enriquecimento, no caso da exploração do trabalho escravo na Antiguidade tratava-se de libertar os senhores por completo do trabalho a fim de dispô-los para a liberdade da coisa política. [...]. (ARENDRT, 2018, p. 48).

Do mesmo modo que Aristóteles inicia sua obra ponderando que é necessário partirmos dos pormenores - “[...] só se conhece a natureza de um todo pela análise de suas partes integrantes, sem exceção das menores. [...]” (ARISTÓTELES, 2001, p. 13) - também consideramos ser indispensável abordar algumas questões que envolvem a categoria política. Avaliamos que tal assunto, apesar de ter profícuos estudos, não esgota suas possibilidades de investigação e nos proporcionará subsídios essenciais para analisarmos posteriormente a política de formação de professores indígenas.

Após Aristóteles, inúmeros pensadores ocidentais liberais como Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu e Rousseau se debruçaram sobre o tema e tiveram suas obras amplamente divulgadas tendo estas servido de base para a formulação das Constituições do mundo moderno. No século XIX, Karl Marx, na obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte” (2011), faz uma profunda análise do funcionamento da política na sociedade capitalista que se consolidava e expandia. A partir das contribuições de Marx e Engels, outros intelectuais socialistas revolucionários como Lenin, Rosa Luxemburgo, Trotsky, Gramsci se debruçaram sobre o tema, e suas obras tanto contribuíram para elucidar inúmeras questões omitidas ou desconsideradas pelos liberais como para a formação e ação das classes e grupos expropriados e explorados.

No século XX, Arendt (2018) se propôs a elaborar um estudo aprofundado, a partir da indagação: O que é política? Ela não conseguiu concluir suas considerações acerca dessa pergunta⁵, mas deixou importantes estudos referentes ao tema durante sua vida intelectual.

⁵ A indagação “O que é política?” Seria uma obra específica de Hannah Arendt, que em 1956 firmou um contrato com Klaus Piper e combinou uma versão americana desse trabalho com a Harcourt, Brace and Comp.

A autora afirma que a política, por meio do diálogo, trata da convivência dos diferentes: “[...] na política apenas no tocante aos direitos iguais que os mais diferentes garantem a si próprios. [...]” (ARENDDT, 2018, p. 23). Evidenciamos que as diferenças entre os homens podem inferir no que tange à identidade cultural, social, mas pontuamos que ela está, sobretudo, ligada às condições materiais.

A sociedade é fragmentada entre os exploradores e explorados, burguesia, proletariado; os exploradores correspondem aos detentores do capital, dos meios de produção, e a outra parte é constituída por aqueles que foram expulsos da terra e encontram-se despossuídos de tais meios, o que lhes resta é sua a mão de obra como forma de obter dinheiro. O dinheiro não passa de mais uma mercadoria, que garante as condições mínimas de sobrevivência.

Segundo Pereira (2008), a vantagem da política é que ela permite tratar de questões conflituosas sem eliminar a vida do outro. No entanto, é mister ponderarmos que, apesar de esta análise considerar que a política trata de assuntos conflitantes tendo como mote não eliminar a vida do outro, isso não significa que ela resolva todos os pontos conflitantes, pois isso representaria que uma classe abriria mão de seus interesses para a outra. Tendo em vista a desigualdade social, a exploração das classes dominadas, a classe burguesa abriria mão de suas posses para as massas?

Para nós, a função da política é a de resolver conflitos entre indivíduos e grupos, sem que este conflito destrua um dos partidos em conflito. Talvez, **resolução não seja a melhor expressão - porque implica (falsamente) que a atividade política põe fim ao conflito.** Ao contrário, **existem conflitos permanentes dentro de qualquer sociedade que a política não pode extinguir**, embora a sociedade sem conflito seja um antigo sonho de muitos filósofos políticos. A **política pode simplesmente "desarmar" o conflito, canalizá-lo, transformá-lo em formas não destrutivas** para os partidos e a coletividade em geral. (SCHMITTER, 1965, p. 55, grifo nosso).

Todavia, salientamos que, mediante embates e consensos, os sujeitos despossuídos dos meios de produção impõem suas demandas e, mesmo que estas não sejam acatadas ou atendidas em sua totalidade, eles conseguem alguns avanços. Podemos considerar que, sem a política, as condições de vida dos trabalhadores seriam mais desditosas e, nesse aspecto,

Em razão de outros trabalhos e atividades em andamento, Arendt não conseguiu concluir a escrita sobre tal temática e rompeu com o contrato em 1960. Todavia, deixou seis manuscritos com as premissas iniciais de sua publicação; esses textos preliminares foram posteriormente publicados e constituem fonte de pesquisa acerca do tema.

reside outro ponto da política: ela consegue conter momentos de revoltas e possíveis instabilidades, pois os indivíduos são comidos e levados a um ponto de consenso em que não abalem a ordem.

Coadunando com essas assertivas, pensamos sobre a educação escolar indígena em que os povos originários, expropriados de suas terras, escravizados e explorados no período da colonização, buscam, desde então, meios de enfrentamento, e a política é um destes caminhos. Vejamos que uma de suas lutas é por uma educação escolar que lhes instrumentalize para garantirem seus direitos, porquanto os povos originários compreendem que se faz essencial conhecer o outro, a língua, o aparato jurídico deste para lutarem no campo político.

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1986, p. 59).

Podemos refletir que os sujeitos, nesse caso os indígenas, se apropriam da educação escolar para penetrarem no território do outro. Como afirma Baniwa (2019), conhecer os códigos dos brancos, em uma perspectiva da escola intercultural, bilíngue e diferenciada, com a presença de professores e gestores indígenas, não os transforma em brancos, mas se torna um recurso imprescindível para traçarem estratégias de resistência e de luta para a conquista e garantia de seus direitos.

Entretanto, vale destacarmos que o capital busca cooptar as lutas dos sujeitos civis, assim, em momentos de embates com os povos indígenas, o capital aceita concessões no âmbito educacional, mas não apresenta tal postura em assuntos relacionados à posse de terra, porque aí estamos nos referindo a um meio potencial de lucro que é a exploração dos recursos naturais.

Os povos indígenas desenvolvem diferentes estratégias políticas com a busca de negociações para garantirem seus direitos originários e momentos de resistência e lutas. “[...] por ser conflituosa (e contraditória), [...] a política permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania. É por meio da luta política

que a cidadania se amplia e amadurece. [...]” (PEREIRA, 2008, p. 91). Desse modo, algumas concessões e ajustes são ponderados na relação entre os sujeitos que compõem a política.

Podemos ainda, com base em Nogueira (2001), observar três tipos de política: (i) política dos políticos; (ii) política dos cidadãos; (iii) política dos técnicos. Cada tipo de política é definido, respectivamente, como dotado de (i) pouca política; (ii) política com muita política; e (iii) política sem política.

Aprofundando o diálogo acerca desses três tipos de política, consideramos que o primeiro tipo, a política dos políticos, é definida como pouca política porque, a qualquer momento, ela pode se transformar na política dos “politiqueiros”, que consiste em focalizar nas promessas, o eleitorismo, sendo caracterizada como a política miúda.

Outro fator ressaltado nesse tipo de política é a ambição, pois todo político tem a ambição de governar. Esse sentimento não poderia ser reduzido apenas como algo negativo, porque, se a ambição do político estiver associada a levar bons resultados para a comunidade, para o bem comum, isso seria um tipo de ambição benéfica, no entanto, quando a ambição é associada aos “politiqueiros”, sua aspiração restringe-se em exercer o poder, governando para alguns, em geral, para seu grupo de interesse.

Seja como for, não é nada razoável condenar, em bloco e moralmente, as ambições. O importante, no caso, é estabelecer a perspectiva do ambicioso: estará ele interessado em ligar-se ao bem coletivo e em promover o crescimento de toda uma camada social ou se preocupa apenas com seus exclusivos interesses particulares (ou de seu grupo restrito de sustentação)? O pequeno ambicioso é o demagogo em sentido negativo: usa os eleitores ou os liderados para descartá-los em seguida, pondo-se a si mesmo como insubstituível. Por isso, observa Gramsci, despreza as instituições, procura esmagar seus concorrentes e interpelar diretamente as massas. Se, porém, conclui Gramsci, um líder aspira alcançar fins políticos orgânicos cujo necessário protagonista histórico são as massas e desenvolve obra “constituente” construtiva, então sua relação é totalmente distinta. A esse é que deveria ser reservado o nome de político (NOGUEIRA, 2001, p. 60).

O segundo tipo de política é atribuído, por Nogueira (2001), como a política dos cidadãos. Essa é a política com muita política, já que tem como motes o bem comum, o diálogo, o aproveitamento civilizado do conflito e da diferença. A peça principal nesse tipo de política é o grupo, a massa, o partido político, o movimento, ou seja, o coletivo.

[...], na política dos cidadãos prevalecem o debate público e a participação democrática, caminhos pelos quais os cidadãos interferem em suas comunidades e deliberam a respeito de temas e problemas que não podem,

nem devem, ser equacionados tecnicamente, a partir da imposição desta ou daquela verdade, desta ou daquela autoridade. (NOGUEIRA, 2001, p. 63).

Nesse tipo de política, os cidadãos não necessitam estar propriamente representados por um partido político em específico, muitos indivíduos podem se destacar como líderes, sujeitos que apresentam aptidões para o diálogo, para dirigir. Porém, esses sujeitos, propensos à liderança, não devem se autorreferenciar como líderes e devem tomar o cuidado para não utilizarem suas aptidões em favor de interesses escusos e particulares.

Além do mais, para que a política dos cidadãos seja efetivada, a educação é uma peça central na formação crítica dos homens e mulheres enquanto sujeitos sociais.

Esse modo de conceber e praticar a política tem em seu centro a educação dos cidadãos: um esforço permanente para fazer com que todos aprendam a valorizar o diálogo e o alcance de consensos como meio de resolver conflitos, organizar e viver a vida. É uma retomada da ideia grega de política, que, como escreveu a filósofa Hannah Arendt na *Condição humana*, explora ao máximo a natureza eminentemente política, comunitária, dialógica, comunicativa do homem [...] (NOGUEIRA, 2001, p. 63, grifos do autor).

Com base nas considerações de Nogueira (2001) sobre a política dos cidadãos, podemos remeter, a título de exemplificação, à educação dos integrantes do Movimento dos Sem-Terra (MST), pois os sujeitos são educados na concepção de um projeto de educação crítica; há escolas nos próprios assentamentos, que dialogam com a comunidade sobre o projeto que esta deseja alcançar para sua terra. Além do mais, as lideranças desse movimento exercem papel preponderante na luta política em defesa do projeto de sociedade que almejam e constroem coletivamente. Outro exemplo de política dos cidadãos está na organização política dos indígenas com relação à escolha de seus caciques, que são eleitos ou indicados para mediar as discussões com a sociedade não indígena, além de exercerem autoridade política na sua etnia.

O cacique de uma Terra Indígena tem autoridade para falar em nome da comunidade com instituições e membros do poder público (FUNAI, prefeito, secretários, governador, administradores regionais, membros de universidades), participar de reuniões, tomar decisões, redigir e assinar documentos, negociar projetos, receber verbas provenientes do ICMS ecológico, arrecadar donativos e distribuí-los, organizar as principais festas, cuidar das instalações e bens do Posto (tratores, caminhões, arados etc.) decidir sobre nomeações (junto com o chefe do Posto da FUNAI) de funcionários aos cargos existentes, organizar grupos de trabalho nas roças

comunitárias, solucionar conflitos familiares, aconselhar os pais para que mandem as crianças para a escola, proibir o uso de bebidas alcoólicas e impor penalidades aos infratores das normas e regras da organização social do grupo atribuindo, nos diversos casos (desde assassinatos até desavenças conjugais), o tempo que uma pessoa deve ficar amarrada ao tronco (existente em algumas terras) ou presa (podendo levar dias, semanas ou meses, nunca alcançando um ano) na cadeia da área. (FAUSTINO, 2006, p. 172).

Segundo Faustino (2006, p. 172), na escolha do cacique indígena, imperam questões como a tradição, hereditariedade, participação como liderança no grupo, entre outros elementos, e destaca que não há remuneração para o cacique: “[...] seu trabalho é “doador” à comunidade, seu poder e prestígio é medido por sua capacidade de conseguir bens e serviços para seu grupo por meio da intermediação com a sociedade envolvente [...]”. Portanto, podemos asseverar que a política dos indígenas é um exemplo de política dos cidadãos e de uma política com muita política, pois o interesse coletivo, o bem-estar do grupo devem estar acima de qualquer intencionalidade de favorecimento pessoal, individual.

Por fim, chegamos ao terceiro tipo de política: a política dos técnicos, considerada política sem política. Ela está baseada na hipervalorização da técnica, da gestão e da administração sobre o ato de governar. É a política de técnicos e executivos, associada à tecnocracia. Nogueira (2001) afirma que esta é uma política sem política, porquanto seus agentes consideram que a técnica é que detém a razão, e os cidadãos não necessitam ser ouvidos. “Ela é antipolítica porque não tem em seu centro a participação democrática efetiva e deixa em plano secundário [...] a palavra os atos e os conhecimentos dos cidadãos. Porque julga deter a verdade, tecnicamente alcançada” (NOGUEIRA, 2001, p. 65).

Certamente, é corriqueiro ouvirmos, nas solenidades de nomeações dos Ministérios do Brasil, secretários de Estados, assessores parlamentares, entre outros, que os escolhidos para chefiarem tais setores são denominados pessoas capacitadas, técnicas⁶. Esse discurso esboça qual tipo de política o Brasil tem adotado, uma política que considera pouco a voz da sociedade civil e, em geral, nomeia técnicos que estão a serviço dos interesses da fração burguesa que está no poder. O uso dessa retórica é como se afastasse qualquer influência política da nomeação, considerando, assim, que a nomeação política é atrelada aos interesses particulares e que a nomeação técnica seria uma escolha neutra.

⁶ Compreendemos ser essencial que os ministérios sejam chefiados por pessoas que tenham conhecimento sobre o assunto ao qual comandarão. Todavia, o que percebemos é que a ocupação de cargos técnicos está aliada, na realidade, a pessoas ligadas diretamente com a ideologia do governo, sendo desconsideradas, até mesmo, sua formação acadêmica e trajetória profissional.

Essa retórica de escolha técnica no Brasil, segundo Draibe (1985), tem resquícios desde os anos 1930-1945, na Era Vargas, já que, almejando um processo de crescimento industrial no país, criaram-se diversas comissões como a Comissão Nacional das Ferrovias (1941) e a Comissão Vale do Rio Doce (1942); nestas comissões havia a presença de entidades privadas e corporativas de interesses que ganharam o nome de comissões técnicas. Corrêa (2005), por sua vez, afirma que, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), também vigorou essa forma de organização, especialmente, analisando a composição dos membros do Conselho de Desenvolvimento da Presidência da República, responsável pela formulação e implementação do Programa de Metas, o qual foi formado, principalmente, por técnicos e burocratas. Essas medidas, que exercem influência até hoje, tendiam a criar uma falseada visão de que a escolha técnica seria neutra de interesses, mais competente, ao contrário da escolha política.

2.2. Política, Estado e capitalismo

Apresentar um subtítulo específico para política, Estado e capitalismo parte do entendimento de que estas categorias são congruentes e que a compreensão dessa relação deu-se, essencialmente, com base em Marx e em estudiosos que o utilizam como referencial basilar de investigação. Considerando que, no tópico anterior, expusemos acerca das concessões que a política, por meio do diálogo e embates, permite aos sujeitos civis angariarem seus direitos, também é indispensável avaliarmos o limite que a política na sociedade capitalista coloca para tais concessões, a saber, não romper com a lógica capitalista.

Notamos que a política permite as condições de reprodução do capitalismo e, para aprofundarmos essa assertiva, é necessário analisarmos que a separação do poder político e econômico é algo essencialmente do capitalismo, pois, na sociedade feudal, por exemplo, os poderes político e econômico eram exercidos pela mesma figura, o senhor feudal.

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificadamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos

– os senhores de escravos ou os senhores feudais – que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades. [...]. No capitalismo, no entanto, abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas. (MASCARO, 2013, p.17).

Aqui transpomos outro elemento da sociedade capitalista, o Estado⁷ moderno, que surge como um ente terceiro na relação entre exploradores e explorados, já que nesse momento os sujeitos são considerados livres, pois os detentores dos meios de produção ofertam a demanda por trabalho e os possuidores da mão de obra são livres para buscarem seu sustento. Todos são considerados sujeitos livres e de direito para questões contratuais.

[...] O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados (MASCARO, 2013, p. 18).

Salientamos que a política propicia ao capitalismo uma faceta de impessoalidade: ao corroborar a dissociação entre a figura do capitalista e a do capital, ela dá um sentido natural no modo de organização econômica capitalista de exploração, porque a troca entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que têm a mão de obra se torna legitimada, como uma ação intencional, livre entre os homens. Todavia, esse é um fator inverídico, uma vez que, se o trabalhador não vender sua força de trabalho, além de ser marginalizado como desocupado e improdutivo, não conseguirá meios para sobreviver.

[...] A separação característica ao capitalismo, entre proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, requisita, como condições de sua existência, *relações jurídicas* que tomem, a uns e outros, como *indivíduos livres e iguais*, bem como solicitam *politicamente* relações entre produtores diretos e apropriadores de *mais-valor*, sob a forma dissimuladora de cidadãos. [...] (SADER, 2014, p. 23, grifo do autor).

Burgueses e proletários encontram-se como cidadãos, trocando naturalmente o que

⁷ É importante salientar que os estudos sobre o papel do Estado moderno no modo capitalista de produção são profícuos, mas, nos limites deste texto, nos propomos a apresentar algumas reflexões que trarão subsídios na análise posterior sobre as políticas públicas, mas não é nosso escopo aprofundar demasiadamente os estudos sobre o Estado.

cada um tem a oferecer. Essa concepção gera uma falsa sensação de igualdade e naturalidade nessa relação e, por consequência, oculta a sua total disparidade, já que aquele que trabalha não se apropria do que suas mãos produzem.

O caráter de troca de equivalentes excluiria qualquer resquício econômico dos atos de troca, fazendo com que os indivíduos se encontrassem no mercado apenas na qualidade de *homens*, e traduzindo o seu comportamento nesses atos em características da *natureza humana*. [...]. A *vontade livre na troca* erige-se em *livre-arbítrio*. O *contrato entre trocadores de mercadorias* reveste-se de contrato social pelo qual cada um contrata conforme sua vontade livre. O caráter da posse privada das mercadorias na troca constitui uma soma de interesses egoísta, cujo produto mágico é o *interesse social*, fazendo com que cada um, voltando-se apenas para si mesmo, constituía o interesse geral. [...] a troca funciona como moeda cuja face econômica não precisa transparecer na sua face jurídica, já que o caráter de igualdade na troca elimina qualquer referência aos mecanismos econômicos. [...] (SADER, 2014, p. 34, grifo do autor).

E, assim, por meio da política, do pacto social, o Estado consegue organizar os homens e mantê-los dentro de suas condições sociais como se fossem legítimas, naturais.

Com base em Marx (2013), queremos enunciar a questão de que o capitalismo utiliza a política como uma de suas formas de sustentação, e isso decorre desde a acumulação primitiva, no processo de expropriação, pilhagem das terras dos trabalhadores, do seu lar, da sua forma de vida e organização. Todos esses fatos ocorreram sob o aval dos governantes que elaboraram leis extremamente punitivas, as quais chegavam a exterminar a vida dos indivíduos que, expropriados de qualquer condição de sustento, ousassem, por exemplo, roubar.

Henrique VIII, 1530: mendigos velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contrapartida, açoitamento e encarceramento para os vagabundos mais vigorosos. Estes devem ser amarrados a um carro e açoitados até sangrarem; em seguida, devem prestar juramento de retornarem à sua terra natal ou ao lugar onde tenham residido durante os últimos três anos e de “se porem a trabalhar” [...] Na lei 27 de Henrique VIII, reitera-se o estatuto anterior, porém diversas emendas o tornam mais severo. Em caso de uma segunda prisão por vagabundagem, o indivíduo deverá ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o réu deve ser executado com grave criminoso e inimigo da comunidade (MARX, 2013, p. 806).

Os trabalhadores, considerados “sujeitos livres”, livres para venderem seu trabalho em troca de mínimas condições de sobrevivência, uma liberdade que não garantia (e ainda

não proporciona) trabalho a todos. Nesse contexto, as injustiças praticadas contra aqueles que necessitam vender sua força de trabalho são silenciadas, naturalizadas por meio da retórica de que ambos, burgueses e proletários, agem de forma igual, ofertam aquilo que possuem: um oportuniza trabalho e outro, a mão de obra.

Quando as trocas se generalizam e até mesmo o trabalho passa a ser objeto de troca – trabalho assalariado –, os indivíduos perante o mercado, apagam suas características de classe, de cultura e de condição econômica, reduzindo-se a peças formalmente iguais trocadas livremente – com o dispositivo da autonomia da vontade, tornando-se sujeitos de direito (MASCARO, 2013, p. 26).

Considerando essas avaliações, refletimos que os povos indígenas vão à contramão dessa configuração de organização, pois a sua forma de trabalho não “apaga” suas características, já que a etnia trabalha para sua subsistência, para o usufruto coletivo, e a terra é um elemento sagrado para perpetuação de sua tradição, e suas características e saberes permanecem incólumes. Não por acaso são atacados para que deixem sua forma de organização e trabalho, pois vivem na lógica inversa ao sistema dominante, são taxados de improdutivos por não seguirem o modo de vida de trabalho capitalista, pautado na ganância e exploração dos sujeitos.

A marginalização dos trabalhadores, dos expropriados, de forma geral, daqueles que não coadunam com o sistema capitalista, que não vivem sujeitos a essa lógica, encontra-se no cerne da acumulação primitiva, em que os indivíduos, cerceados de seu sustento, tendo sido brutalmente arrancados de suas terras, são estigmatizados como os marginais da sociedade, marca presente até a atualidade quando se refere aos despossuídos dos meios de produção que não encontram uma colocação no mercado de trabalho e formam o exército reserva do capital, ou, como no caso dos indígenas, aqueles que resistem a essa forma de dominação.

Expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, esse proletariado inteiramente não podia ser absorvido pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora trazido ao mundo. Por outro lado, os que foram repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiram se ajustar à disciplina da nova situação. Converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias. Isso explica o surgimento, em toda Europa ocidental, no final do século XV e ao longo do século XVI, de uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os pais da atual classe

trabalhadora foram inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhes fora imposta [...]. A legislação os tratava como delinquentes “voluntários” e supunha depender de sua boa vontade que lhes continuassem a trabalhar sob as velhas condições, já existentes. (MARX, 2013, p. 806).

Outro fator que oportuniza a sustentação do capitalismo é que o Estado não representa apenas o burguês, ou apenas uma classe, ele encontra-se atravessado por sujeitos que constituem a luta de classes.

[...] Em se constituindo como deriva necessária das relações concorrenciais entre indivíduos, grupos e classes no capitalismo, o Estado não é imediatamente nenhum deles; no entanto, ele é atravessado, necessariamente, pela luta de classes e pelas dinâmicas das relações sociais em disputa. Instituições do Estado podem ser apropriadas ou influenciadas de modo majoritário por pressões de grupos ou classes específicas, fazendo com que a política estatal seja amplamente mais favorável aos seus interesses. Há governos que resultam mais reféns de capitais financeiros, outros de capitais de classes agricultoras, outros de classes comerciantes, alguns de elites sindicais, alguns muito mais de movimentos sociais de massa. Ocorre que todos esses governos operam, dentro dos Estados, mediante uma forma necessária e derivada de forma-valor. O Estado, portanto, é ao mesmo tempo um constituinte e um constituído dos movimentos contraditórios das lutas de classe, porque é atravessado por elas. Sendo o resultado de variáveis relações sociais concorrentes e em conflito, o Estado não pode ser tomado como um elemento fixo do domínio de uma classe (MASCARO, 2013, p. 47).

Dessa feita, os poderes políticos e econômicos do Estado contribuem para a perpetuação do discurso de Estado democrático, atuante para todos os cidadãos, mas indagamos: como o Estado trata os povos indígenas? Podemos responder a essa pergunta observando como o Estado se refere à terra indígena e à educação escolar, já que se fala em democracia, mas conforme Oliveira e Nascimento (2012), podemos observar que, transcorridos 520 anos de invasão do Brasil (JEKUPE, 2020), os indígenas têm que lutar constantemente na defesa de suas terras e educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada.

Em relação à educação escolar, percebemos uma trajetória que vai desde a integração ao direito à diferença, por isso Oliveira e Nascimento (2012) consideram que analisar as orientações do Estado, notadamente, por meio das suas políticas públicas educacionais, apresenta os elementos essenciais para refletirmos sobre como o Estado trata, vê os indígenas para além do discurso de Estado democrático: “[...] as políticas educacionais para os povos indígenas expressam a natureza da relação que o Estado pretende estabelecer com

tais povos [...]”. Portanto, “[...] As relações entre o Estado e as populações indígenas [...] no que tange à questão da educação escolar, têm passado por fases que vão da integração, como meta, ao reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 766).

Buscando compreender como o Estado, representado pelo atual governo de Jair Bolsonaro, trata os povos originários, podemos rememorar a intenção, no primeiro ano do mandato deste (2019), de que as demarcações das terras indígenas fossem realizadas pelo Ministério da Agricultura. Tal medida recebeu forte resistência por parte dos povos indígenas e entidades que lutam pelos direitos dos índios. A intenção de transferir, para o Ministério da Agricultura, a competência de demarcar as terras indígenas remonta ao período de aprovação da Lei de Terras, em 1850. Conforme Faustino (2006), esta lei regularizou o regime de propriedade territorial no país, expropriando as terras indígenas e incorporando-as ao patrimônio nacional. Aos povos originários, restaram o direito de usufruto da terra e a criação, no período, do Ministério da Agricultura que ficou responsável pela questão indígena e ocasionou a extinção de diversas aldeias indígenas, que, portanto, passaram a viver como posseiros em suas próprias terras. Desse modo, mesmo com a retórica de estarmos vivendo em um Estado democrático, percebemos que as ações atuais estão em consonância com atitudes retrógradas.

Além disso, considerando a complexidade do Estado, dentro de sua estrutura, ele abrigará variadas disputas, inclusive entre aqueles que estão no *status* dominante; não por acaso, o Ministério da Economia é muito cobiçado, pois concentra ações determinantes para a economia, projeta um ideário, um programa para a manutenção das relações entre burgueses e trabalhadores visando sempre ao lucro. Vale destacarmos que os Ministérios da Educação e da Saúde detêm maiores orçamentos e são importantes⁸ para o governo, pois regulam serviços essenciais para a maior parte da população que depende da educação e saúde pública ofertada pelo Estado.

[...] As classes trabalhadoras e mesmo os movimentos sociais, em algumas circunstâncias, até conseguem influência em instituições governamentais que lidam com o trabalho e a assistência social. Mas, a própria diferença de força entre as pastas de um mesmo governo demonstra a variação de influência dos grupos sociais nos múltiplos aparelhos estatais. As

⁸ Corroborando tal assertiva, verificamos que o Projeto de Lei Orçamentária de 2020, n. 22, de 2019, previu um orçamento total de R\$ 666 bilhões para o Ministério da Economia, seguido por outros de R\$ 194 bilhões para o Ministério da Saúde e de R\$ 101 bilhões para o Ministério da Educação. Estas foram as pastas com os maiores orçamentos.

contradições que atravessam a sociedade capitalista se refletem dentro do próprio Estado, que, executando-se condições extremas, nunca é absolutamente capturado apenas por uma classe ou grupo [...]. (MASCARO, 2013, p. 49).

É importante frisarmos que o Estado se encontra permeado pelas lutas de classes, classes que não são passivas quanto às investidas dos dominantes, estas sempre resistem e lutam por seus direitos. Porém, o Estado consegue mediar e selecionar quais classes e até que ponto tais lutas podem ser empreendidas.

[...] o Estado constitui e qualifica o acesso da sociedade a si. Suas estruturas institucionais organizam, cancelam, filtram, selecionam, aceitam e afastam as demandas da sociedade. Como, de modo geral, o **Estado não processa o conflito social em termos de classe**, mas, pelo contrário, maneja por excelência a célula do indivíduo-cidadão, a **contradição de classe se resolve nos termos restritos das demandas individuais**. (MASCARO, 2013, p. 49, grifo nosso).

Contudo, ressalta Poulantzas (1978) que as lutas de classe entre dominantes e dominados, literalmente, atravessam o Estado, porque, na ossatura deste, existem fissuras que permitem que as classes opostas (dominantes e dominados) penetrem o interior do Estado, (tal assertiva será aprofundada posteriormente), mas o ponto nodal neste momento é verificarmos que o autor apresenta a seguinte questão: fissuras e conflitos existem também dentro da própria classe dominante porque ela é composta por variadas frações de classes capitalistas que, em determinado momento, enfrentam-se e seus interesses entram em conflito.

Desse modo, na classe dominante, não existe uma hegemonia, podemos fazer uma correlação, de maneira simplista, com a concepção de que uma fração da classe dominante representa banqueiros ou agronegócio ou comércio e assim por diante. Elas revezam-se no poder do Estado e, em algum momento, o interesse de uma classe pode interferir nas demais.

Em relação principalmente às classes dominantes, em particular a burguesia, o Estado tem um papel principal de *organização*. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa, organiza o interesse político a longo prazo do bloco no poder, composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista: caso clássico, ainda hoje em dia, nos países dominados e dependentes, dos grandes proprietários de terra. Organização, na perspectiva do Estado, da unidade conflitual da aliança de poder e do

equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1978, p. 128-129, grifo do autor).

Nesse contexto, o Estado pode ser avaliado como detentor de uma relativa autonomia que consiste em mediar conflitos que derivam das frações diferentes da própria classe dominante, ele consegue interceder para que o interesse geral burguês continue sendo executado independente da fração burguesa que esteja governando o Estado.

Os estudos de Poulantzas (1978) revelam, ainda, que as classes dominadas também fazem parte da fissura do Estado, vejamos:

As divisões internas do Estado, o funcionamento concreto de sua autonomia e o estabelecimento de sua política através das fissuras que caracterizam-no, [sic] não se reduzem às contradições entre as classes e frações do bloco no poder: *dependem da mesma maneira, e mesmo principalmente, do papel do Estado frente às classes dominadas*. Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas (POULANTZAS, 1978, p. 142, grifos do autor).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que as classes dominadas atravessam o Estado, pois, para as classes dominantes, é importante realizar concessões com os dominados com a finalidade de manter a coesão social.

[...] a estrutura material do Estado em sua relação com as relações de produção, sua organização hierárquica-burocrática, reprodução em seu seio da divisão social do trabalho, traduzem a presença específica, em sua estrutura, das classes dominadas e sua luta. Elas não têm por simples objetivo afrontar, cara a cara, as classes dominadas, mas manter e reproduzir no seio do Estado a relação dominação-subordinação: o inimigo de classe está sempre no Estado (POULANTZAS, 1978, p. 144).

Certamente é mais seguro se saber o que o outro planeja, o que a classe oposta engendra. Assim, manter as classes dominadas em certos setores do Estado se faz determinante para se manter o *status quo*, perceber até que ponto os conflitos podem criar um risco à ordem e até que ponto eles podem ser mediados, cedidos. Outro fator decorre dessa ação, o Estado, ao manter os dominados em seu interior, confere uma visão de

democracia ao capitalismo, já que isso proporcionaria a convivência pacífica⁹ entre classes e, conseqüentemente, intencionalidades opostas.

Essa inscrição das lutas populares no Estado não esgota o especial problema das *modalidades da presença própria e efetiva*, sob uma forma ou outra, das massas populares no *espaço físico* deste ou daquele de seus aparelhos. O Estado não é uma simples relação, mas uma condensação de *material* de uma relação de forças: ele possui uma ossatura específica que implica igualmente, para alguns de seus aparelhos, a exclusão da presença física e direta das massas populares em seu seio. Se elas, por exemplo, estão diretamente presentes em aparelhos tais como a escola, o exército de circunscrição nacional ou, na perspectiva de seus representantes, como as instituições eletivas, são *fisicamente mantidas a distância* de aparelhos tais como a polícia, a magistratura ou a administração (POULANTZAS, 1978, p. 155, grifo do autor).

Poulantzas (1978) assevera que as classes dominantes mantêm os dominados a distância de setores como polícia, magistratura e administração, porém isso não significa que os sujeitos sejam totalmente segregados e que as classes dominadas não adentrem em nenhum momento nessas esferas. Dentro da ossatura do Estado, dos seus aparelhos, existem sujeitos diversos, oriundos das camadas dominantes e dominadas, logo, permeado por aberturas que abrangem as camadas opostas (dominantes e dominados), o Estado inculca a retórica de Estado neutro, a serviço de todos os sujeitos civis que são livres de direito.

A ideologia, dominante, que o Estado reproduz e inculca, tem igualmente por função constituir o *cimento interno* dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal. Esta ideologia é precisamente a do Estado neutro, representante da vontade e do interesse gerais, árbitro entre as classes em luta: a administração ou a justiça acima das classes, o exército pilar da nação, a polícia garantia da ordem republicana e das liberdades dos cidadãos, a administração motor da eficiência e do bem-estar geral. É a forma que reveste a ideologia dominante no seio dos aparelhos de Estado: mas esta ideologia não domina inteiramente pois os subconjuntos ideológicos das classes dominadas estão também cristalizados, sob a dominância desta ideologia, nos aparelhos de Estado. Esses temas da ideologia dominante são frequentemente entendidos por amplas camadas do pessoal de Estado como o que lhes compete no estabelecimento da justiça social e da igualdade de chances entre os cidadãos, no restabelecimento de um equilíbrio em favor dos fracos etc. [...] (POULANTZAS, 1978, p. 158, grifo do autor).

Observamos, também, que as classes dominadas acabam sendo fragmentadas, são

⁹ A convivência pacífica se insere no campo da política; resolver problemas conflitantes sem eliminar a vida do outro.

lutas em grupos e não em conjunto por condições de igualdade a todos. Essa fragmentação permite que o Estado, por meio da política pública, faça concessões específicas em determinados setores, para determinados grupos, o que não abala a estrutura do sistema capitalista e, assim, permite a constante perpetuação deste.

Poulantzas argumentou que as instituições democráticas representativas facilitam a circulação e a reorganização orgânicas da hegemonia porque oferecem um espaço para os conflitos abertos de classes e de frações de classe. As instituições democráticas, dessa forma, inibem maiores rupturas ou quebras na coesão social e, *a fortiori*, no sistema de dominação política de classe. Entretanto, se as crises política e ideológica não podem ser resolvidas por meio da atuação normal e democrática de forças de classes, as instituições democráticas devem ser suspensas ou eliminadas e as crises resolvidas por meio de uma “guerra de manobras” aberta que ignora as delicadezas constitucionais. (JESSOP, 2009, p. 137).

Destarte, o capitalismo recebe, em geral, o título de ser democrático, porém, quando percebe que não consegue manter a coesão social por meio de suas instituições, ele lança o Estado de exceção, com regimes autoritários e sem abertura às massas. Além disso, ressaltamos que, em momentos de crise, em que a taxa de lucro do capitalismo não atinge o patamar de 3 % anual (HARVEY, 2011), as políticas públicas e os meios responsáveis pelo diálogo com as demandas das classes dominadas são ceifados e, para retomarem as condições conquistadas anteriormente, quando as condições favoráveis à acumulação do capital estiverem estabilizadas, não ocorre uma retomada pacífica, partindo exatamente das condições que estavam postas anteriormente. Na realidade, incide uma luta dos dominados para conseguirem manter¹⁰, mesmo que minimamente, as conquistas que impetraram por meio essencialmente das políticas públicas.

¹⁰ Em decorrência ao enfrentamento da pandemia ocasionada pelo covid-19, percebesse que a retórica de crise e contenção de gastos acaba sendo utilizada como um alibi para que intencionalidades sejam efetivadas, como a diminuição drástica de recursos para a educação superior. Vejamos que já circula o discurso, por meio de representantes governamentais, que devido às restrições orçamentárias provenientes da crise do covid-19 as bolsas de pesquisa concedidas pela Capes aos programas de pós-graduação podem ser descontinuadas no ano de 2021. Mas, percebe-se que no discurso do atual governo a concessão de recursos para a educação superior, as bolsas de pesquisa, não são consideradas questões essenciais, uma vez que anteriormente outros motivos foram apresentados para ameaçar a continuidade dessa ação, que é uma política pública desde 1952 quando a Capes iniciou a concessão de bolsas de pesquisa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/mec-diz-que-por-falta-de-dinheiro-enem-2021-e-concessao-de-bolsas-podem-ser-suspensos.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2020.

2.3. Políticas públicas

Inicialmente, é necessário enfatizarmos que analisar políticas públicas, assim como a categoria política, não é nos inserirmos em um debate unânime, porque há vários enfoques, teorias, contribuições de díspares disciplinas, estudiosos de diversas épocas, que se dedicaram (e dedicam) à compreensão da política pública. Nesse sentido, buscaremos realizar uma breve¹¹ revisão acerca de questões que envolvem a política pública como o problema público; o papel dos diversos sujeitos sociais; a atuação do Estado; e a agenda da política pública. O propósito desta análise é fornecer subsídios para verificarmos, posteriormente, de forma mais abrangente, as políticas públicas para a formação de professores indígenas.

Dito isso, ressaltamos que, enquanto conhecimento acadêmico, as políticas públicas têm se consolidado em um campo profícuo de investigação, sobretudo nas áreas social e educacional que têm buscado enfatizar o papel dos atores educacionais, como os professores, na formulação das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Porém, a política pública recebeu ênfase, primeiramente, na área acadêmica como uma subárea da ciência política e, em seguida, como uma disciplina multidisciplinar, tendo sua origem nos Estados Unidos da América (EUA), na primeira metade do século XX (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015). Por consequência, partes das obras que retratam o tema das políticas públicas estão em língua inglesa, muitas, inclusive, sem tradução para a língua portuguesa. Assim, realizamos uma breve síntese¹² do que defendiam os primeiros estudiosos da área das políticas públicas. Vejamos isso no quadro a seguir.

Quadro 1 – Autores clássicos sobre a análise das políticas públicas

ANO	AUTOR	CONSIDERAÇÃO
1936	Harold D. Lasswell	Apresenta, pela primeira vez, o conceito de análise da política (<i>policy analysis</i>). Procura estabelecer uma relação entre o conhecimento acadêmico com a produção das ações governamentais, almejando estabelecer um diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
1957	Herbert Simon	Expõe o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (<i>policy makers</i>). Essa racionalidade é concebida como limitada em decorrência dos problemas com a informação incompleta ou imperfeita;

¹¹Ressaltamos que há uma vasta gama de pesquisas e abordagens teóricas que analisam as políticas públicas, no entanto nosso propósito é interpelar alguns pontos acerca do assunto, pois, em um capítulo, não conseguiríamos abordar com profundidade as contribuições e contradições que circunscrevem tal temática.

¹²Enfatizamos que essa síntese foi realizada com base em revisões bibliográficas empreendidas ao longo da pesquisa, nas quais encontramos algumas contradições de quais autores seriam os propulsores, especialmente em relação a Thomas Dye (1984), mas optamos por incluí-lo com base em suas contribuições marcantes até hoje na análise das políticas públicas.

		o tempo para a tomada de decisão ou até o interesse próprio dos decisores.
1959	Charles E. Lindblom	Questionou o racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, desse modo, as políticas públicas deveriam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além das questões de racionalidade tais como os papéis das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.
1960	David Easton	Definiu as políticas públicas como um sistema, uma relação entre formulação, resultados e ambiente. Assim, as políticas públicas sofreriam influência direta dos grupos de interesse, já que são apreendidas como um sistema de diversas interfaces, recebem <i>inputs</i> dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse que reverberam em seus resultados e efeitos. De tal modo, as políticas públicas são manifestação do processo político, transformando <i>inputs</i> em <i>outputs</i> , ou seja, apoios ou demandas transformadas em ações práticas ou mesmo decisões tomadas.
1984	Thomas Dye	Política pública seria o que o governo escolhe ou não fazer. Defende uma abordagem estatista, na qual concebe que os atores estatais têm o poder de executar as políticas públicas. Essa abordagem não desconsidera a participação dos sujeitos não estatais na elaboração e estabelecimento da problemática a ser discutida nas políticas públicas, porém enfatiza que a liderança do processo é realizada pelo agente estatal.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esses intelectuais abriram os debates acerca das políticas públicas, rompendo com a tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos.

[...] na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes. [...] (SOUZA, 2002, p. 2).

Conforme Mainardes; Ferreira e Tello (2011, p. 145), a pesquisa orientada para a elaboração das políticas públicas (*policy sciences*) recebeu destaque nos EUA após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como forma de distinguir “[...] os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, [...], a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos problemas sociais característicos da vida urbano-industrial [...]”. A Guerra do Vietnã, a crise do

petróleo, o desemprego foram circunstâncias que levaram à necessidade de se analisar as políticas públicas sobre vários enfoques como as estratégias de combate à pobreza, à inadequação de medidas visando apenas dados quantitativos. Esses elementos requeriam que a análise das políticas públicas tivesse um arcabouço teórico com abordagens multidisciplinares, não por acaso economistas, professores, gestores, entre vários outros atores sociais pesquisam acerca das políticas públicas.

Por outro lado, a política pública não está restrita apenas às discussões do espaço acadêmico, pois é possível presumirmos que está arraigada no senso comum, na sociedade, a concepção de que a política e, por conseguinte, a política pública são produtos apenas dos encontros daqueles que estão no poder. Tal visão parte do entendimento sobre o papel da política em nossa sociedade, pois os sujeitos civis mostram-se descontentes com a “política dos politiqueros”, da corrupção, dos desvios e escândalos e, diante disso, percebem a política como algo negativo.

Autores como Arendt (2018) e Nogueira (2001) investigaram o descrédito em que a política tem se encontrado desde as últimas décadas, postas as situações vivenciadas pela humanidade desde o fim da Segunda Guerra Mundial, perpassando a ascensão do neoliberalismo e a ausência do Estado de setores essenciais após os anos 1970; atualmente vivenciamos uma crise econômica e de saúde, na qual a pandemia ocasionada pelo vírus Covid-19 tem exacerbado as contradições da sociedade. As ações dos governantes frente à atual crise reforçam essas concepções de que a política não oferta subsídios para que os indivíduos tenham ao menos condições mínimas de sobrevivência¹³.

Todos esses fatos marcam a trajetória da humanidade, os indivíduos, fundamentalmente aqueles que não detêm os meios de produção e encontram-se às margens do usufruto das riquezas sofrem demasiadamente com a pobreza e a marginalização¹⁴, por fim, acabam desacreditando totalmente que a política sirva para algo além de pagar as comodidades dos politiqueros.

No entanto, Pereira (2008) defende que a política pública não deve ser vinculada nessa compreensão estritamente estatal, pois os sujeitos civis participam e exercem notável

¹³ Conforme dados do Instituto Socioambiental, no início de setembro, os casos confirmados de covid-19 que afetam os povos indígenas somam: 29381; a mortalidade é de 772 e, até o momento, são 156 povos afetados. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em 01 set. 2020.

¹⁴ Aqui nos referimos à marginalização em dois sentidos. Primeiro, marginalização no que tange ao fato de os despossuídos dos meios de produção estarem às margens do consumo, sem usufruírem minimamente dos meios de sobrevivência, sem acesso à alimentação, saneamento, saúde etc. No segundo sentido nos referimos à marginalização a que são expostos, como o preconceito, são vistos pelos dominantes como sujeitos sem função na sociedade.

protagonismo na política pública.

Política Pública, [...], não é sinônimo de política estatal. A palavra *pública*, que sucede a palavra *política*, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos), e, por isso, constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É, em outras palavras, a ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo (PEREIRA, 2008, p. 94, grifo do autor).

A ação dos sujeitos civis na política pública é perceptível pois eles apresentam demandas e as impõem. Höfling (2001, p. 31) avalia, por exemplo, que as políticas sociais “[...] têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Dessa acepção, podemos inferir que a pressão das massas expondo enfaticamente os problemas públicos faz com que estes entrem na agenda das políticas públicas, porém isso não significa que o problema será solucionado. Como já exposto, conceber que a política resolve totalmente os conflitos é uma compreensão simplista e utópica, ela pode atenuar os problemas públicos, mas isso não significa total resolução do óbice, porque ela faz parte de uma arena de embates e consensos e a proposta de resolução do problema público pode ser a melhor opção para determinado grupo, mas, na visão de outro grupo, a proposta escolhida pode ser danosa aos seus interesses. A demarcação das terras indígenas expressa bem essa questão, a demarcação é um direito conquistado pelos povos indígenas e está prevista na Constituição Federal de 1988, porém, para certos grupos ligados ao agronegócio, a demarcação é algo inconcebível e os prejudica na expansão dos seus negócios e acumulação de riquezas. Destacamos outra questão complexa que envolve as políticas públicas, que é a criação destas para atender aos ensejos de certos grupos ligados ao poder ou o fim de políticas públicas por mera questão partidária, sem se avaliar os benefícios da política para a população e o impacto com o fim destes.

Ante o exposto, é perceptível como a política pública apresenta contextos complexos e, por consequência, interpretações conflitantes sobre o que ela representa. Caracterizamos essas perspectivas diversas, por exemplo, como i) abordagem estatista, que evidencia o protagonismo estatal, impondo-se na elaboração e implementação da política pública; ii) abordagem multicêntrica, que não enfatiza quem elaborou a política pública, mas a partir de

qual problema público ela deriva. Em síntese, Lima (2012, p. 52, grifos do autor) define: “[...] **abordagem estatista adjetiva** o termo política em **função do decisor** e a **abordagem multicêntrica** adjetiva em função do **objetivo** da política”.

Consideramos que Estado e governo de fato operam determinantemente nas políticas públicas, já que podemos considerar Estado como “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31). Em virtude de seu aparato repressor como a polícia, sua organização jurídica, sua hierarquia, o Estado estabelece direcionamentos que regulam a vida social.

Não há dúvida que o Estado moderno se destaca em relação a outros atores no estabelecimento de políticas públicas. A centralidade atual do Estado no estabelecimento de políticas públicas é consequência de alguns fatores: 1) a elaboração de políticas públicas é uma das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno; 2) o Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores; 3) o Estado moderno controla grande parte de recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente (SECCHI, 2013, s/p).

As políticas públicas, em uma abordagem estatista, são avaliadas como ação particular dos atores estatais. “A abordagem estatista [...] considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não ‘pública’ é a personalidade jurídica do ator protagonista. [...]” (SECCHI, 2013, s/p, grifo do autor). Igualmente, políticas públicas seriam o Estado em ação (HÖFLING, 2001) e sua não ação configuraria também uma maneira de fazer política, pois a inação ante um problema público representaria uma omissão consentida, já que a situação ocasionada pelo problema público não seria prioridade do governo que estaria no poder operando as instituições permanentes do Estado.

Não obstante, Secchi (2013) assevera que considerar a inação do Estado como uma forma de fazer política deve ser uma assertiva examinada com cautela, pois é necessário que o Estado obtenha a certeza do que é um problema público amplo, pois muitos descontentamentos de determinadas parcelas da sociedade não poderiam ser considerados problemas públicos, porque seriam apenas questões focalizadas. Neste caso, a não ação do Estado poderia ser considerada uma forma de política pública? Segundo o autor, não.

A partir da concepção de política como diretriz é bastante difícil aceitar a

omissão como forma de política pública. A lógica desse argumento é: se um problema público é interpretativo, e todos os cidadãos visualizam problemas públicos de forma diferenciadas, todo e qualquer **problema**, por mais absurdo que seja, daria luz a uma política pública. Se todas as omissões ou negligências de atores governamentais e não governamentais fossem consideradas políticas públicas, tudo seria política pública. Ademais, seria impossível visualizar a **implementação** da política pública, bem como seria impossível distinguir entre **impactos** da política pública e o curso natural das coisas, a casualidade (SECCHI, 2013, s/p, grifos do autor).

Além disso,

Vejamos um exemplo: se, nos dias atuais, um grupo de importadores de produtos chineses pressionasse o governo a criar um sistema de trem de gravidade para que os materiais fossem transportados por um túnel que passasse pelo centro da Terra e ligasse a China ao Brasil em menos de uma hora, o governo provavelmente não acolheria essa demanda por motivo de custo e dificuldade de implementação. Essa recusa de demanda é uma política pública? (SECCHI, 2013, s/p).

Com efeito, algumas demandas certamente não serão postas como políticas públicas, já que não podem ser inseridas na esfera do problema público, não são situações que atingem, de forma abrangente, a sociedade. Contudo, quando sinalizamos que a inação do governo pode ser considerada uma forma de fazer política pública, isso se baseia na sua inação em setores como educação, saúde, previdência, saneamento básico, descumprimento dos direitos conquistados pelos povos originários, entre outros âmbitos, que são essenciais para a vida, para a reprodução dos indivíduos.

É importante salientarmos que o Estado, atravessado pelas lutas de classes, permite o embate dos sujeitos, sua organização jurídica permite que exploradores e explorados sejam considerados sujeitos livres para trocarem no mercado, alguns vendendo sua força de trabalho, enquanto outros ofertam os postos de trabalho (POLANTZAS, 1978; MASCARO, 2013). Porém, as contradições da sociedade capitalista não permitem que essa dinâmica de livres trocas seja efetivada, já que a exploração dos trabalhadores é ponto central no capitalismo, assim, com o propósito de manter a coesão e as condições de subsistência básica dos sujeitos, as políticas públicas, essencialmente as políticas públicas sociais, na qual a educação pode ser inserida, são determinantes.

[...] Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a

redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico [...] (HÖFLING, 2001 p. 31).

Apesar das limitações que a política pública apresenta, julgamos que a ação dos sujeitos deve ser avaliada com destaque, pois eles se organizam, lutam, resistem e ressignificam muitas orientações estatais. Logo, é importante ressaltarmos que a ação dos sujeitos ocorre desde o enfrentamento para que o problema público ingresse na agenda das políticas públicas, na elaboração das possíveis alternativas de política pública, na implementação e, inclusive, na manutenção dessas políticas.

[...] Uma abordagem teórico conceitual deve prezar por uma visão ampla do processo de constituição e aplicação de uma política pública, com isso observa-se a necessidade de reconhecer a força de grupos quanto à natureza política dessas ações (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 15).

Nesse sentido, a abordagem multicêntrica acerca das políticas públicas fornece subsídios para avaliarmos que o problema público é o fator precípua na elaboração das políticas públicas.

A essência conceitual de políticas públicas é o **problema público**. Exatamente por isso, o que define se uma política *é ou não pública* é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública” (SECCHI, 2013, s/p, grifos do autor).

No entanto, é importante frisarmos que nem todos os problemas públicos são transformados em políticas públicas, mesmo sendo situações que estão presentes na sociedade há muito tempo, ou podem até ser colocados em pauta, porém isso não significa que serão revertidos em política pública. Um exemplo é a reforma agrária no país que, apesar de em alguns momentos ter sido mote de discussão, não se efetivou como política pública de Estado ou, ainda, a demarcação dos territórios indígenas, que, mesmo assegurada, na Constituição de 1988 não se concretizou.

Ademais, atualmente há uma proposta do projeto de lei nº. 191/2020, que regulamenta a exploração de recursos minerais, hídricos e orgânicos em reservas indígenas, tal iniciativa do governo federal vai ao encontro de declarações do presidente Jair Bolsonaro, que, desde a sua posse, defende o “aproveitamento econômico de territórios indígenas”. No

primeiro ano de mandato, o presidente já havia declarado que, “Enquanto eu for presidente não tem demarcação de terra indígena” e ainda acrescentou: “Eles têm 14% do território nacional [...] não é área suficiente? [...] eu estive de novo com um grupo de indígenas e eles querem liberdade para trabalhar na sua área, não querem viver como em um confinamento, como seres pré-históricos”, acrescentou o presidente em uma reportagem veiculada na Agência Brasil¹⁵, em agosto de 2019. Dessas falas, fica perceptível que não há reconhecimento ao que está estabelecido no artigo 231, da Constituição Federal de 1988, de demarcar e proteger a terra dos povos indígenas. Além de negar a demarcação, a proposta escancara a intencionalidade de que as terras indígenas já demarcadas devem ser fonte de exploração.

Visando analisar o problema público como elemento basilar das políticas públicas, percebemos que ele é interligado com a agenda das políticas públicas. Não obstante, na averiguação da agenda política de determinado ator estatal, é possível percebermos que ela é organizada antes mesmo de um governo assumir o poder, ao passo que o exame da agenda pré-definida de determinado partido político e candidatos diz muito sobre seu projeto de governança. Em geral, podemos verificar quais problemas públicos (ou individuais e de grupos específicos) serão realçados em seu projeto de governança, qual fração de classe ele deverá privilegiar¹⁶.

Apesar disso, a agenda das políticas públicas não é inabalável. As pressões advindas da sociedade, das massas, da mídia e até das frações opostas dentro do próprio capitalismo fazem com que esta agenda sofra modificações, aliás, essas modificações podem estar ligadas ao ingresso ou retirada de temáticas. E, para que um problema público entre em pauta na agenda das políticas públicas, os sujeitos devem mobilizar algumas ações para que consigam tal efeito.

Quadro 2 – Etapas para que o problema público adentre na agenda das políticas públicas, conforme Agum; Riscado e Menezes (2015)

Primeira etapa	Constitui-se no momento de chamar a atenção dos grupos que produzirão a intervenção, neste caso, em especial, os governantes. Nesta etapa é essencial que a
----------------	---

¹⁵ Bolsonaro diz que não fará demarcação de terras indígenas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-08/bolsonaro-diz-que-nao-fara-demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁶ Tal fato é inegável se analisarmos a proposta da agenda pré-definida dos candidatos da última eleição para a Presidência da República. Enquanto alguns apontavam planos de governança voltados a programas sociais enfatizando a minoração das desigualdades sociais, isso sem romper com a lógica capitalista vigente, outros candidatos enfatizavam projetos que versavam com os empresários, exaltando propostas de armamento, de ataque às populações indígenas, ou melhor, ataque às terras destes; esses esquemas, definidos previamente, atendiam, nesse caso, às frações ruralistas e conservadoras.

	situação que o problema público ocasiona seja percebida como importante enquanto problema a ser solucionado. Para tanto, faz-se indispensável a participação de outros grupos, ou seja, outros cidadãos que são sejam apenas os indivíduos interessados na execução da política pública. Em diversos momentos, o envolvimento de grupos de interesse e da mídia é determinante para conferir atenção e urgência sobre o problema.
Segunda etapa	Aqui o problema necessita passar por uma avaliação, a fim de assegurar se este problema público é passível de solução; assim, é necessário se demonstrar ser cabível perpetrar uma ação intervencionista para modificar a atual situação. Logo, é necessário mostrar, sobretudo, sua importância, destacar o porquê da interferência na conjuntura atual.
Terceira etapa	Para transformar um problema público em ação efetiva governamental, a questão deve estar circunscrita no ciclo de ação que pertence à responsabilidade pública. O problema deve ser reconhecido e apresentado como de competência dos entes governamentais para se constituir de fato em uma política pública.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme as etapas expostas no Quadro 2, podemos realizar uma análise comparando-as com as estratégias que os povos indígenas utilizaram para inserirem suas demandas na agenda política, principalmente nas últimas décadas. Nos anos 1980, período de redemocratização do país, com os anseios dos indivíduos em busca de uma sociedade mais justa após o fim da ditadura civil-militar, vários grupos se uniram para dialogar e reivindicar direitos das populações indígenas, logo, a mobilização não ocorreu apenas dentro do grupo de interesse, mas em vários outros grupos como estudiosos, universidades, instituições.

[...] no final dos anos de 1970, com o esgotamento do regime militar, engendraria uma discussão ampliada acerca da política indigenista no Brasil. As discussões deram origem a uma organização institucionalizada do movimento indígena que contou com o apoio de antropólogos, indigenistas, missionários e de pesquisadores de algumas universidades. Os principais assuntos em pauta nestas discussões foram a necessidade de demarcação, que garantiria o direito às terras tradicionais, bem como as questões relacionadas aos direitos civis, à saúde, ao saneamento e à educação nas Terras Indígenas (FAUSTINO, 2006, p. 44).

Importante ressaltarmos que os povos originários conquistaram a garantia da sua educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada, rompendo com o modelo integracionista que por séculos foi atribuído à sua escolarização. Todavia, é necessário enfatizarmos que as ações referentes à demarcação das suas terras ainda é um problema público sem previsão para resolução, tendo em vista o que estava previsto na Constituição Federal de 1988 e o que de fato vem ocorrendo, já que os constituintes brasileiros de 1988 fixaram, nas Disposições Constitucionais Transitórias, o prazo de cinco anos para que todas

as terras indígenas do Brasil fossem demarcadas, no entanto o prazo não foi cumprido e as demarcações são ainda um assunto pendente e polêmico no Congresso Nacional.

Ademais, em situações de profundas mudanças políticas, a transição de governantes e ocasiões que operam uma ruptura muito grande em relação ao contexto anterior são eventos que compõem uma conjuntura propícia para que os grupos insiram seus problemas na agenda política. Esse foi o cenário da elaboração da Constituição Federal de 1988; o fim da ditadura civil-militar proporcionou um espaço em que os sujeitos puderam se manifestar, reivindicar e dialogar sobre seus problemas.

Outro fator que contribui para que o problema público seja posto em debate na agenda política é a mídia, pois ela pode transmitir mensagens às massas nas mais diversas localidades. Aliás, a mídia também foi um espaço ocupado pelas populações indígenas para que as reivindicações destas fossem visualizadas pela maior parcela da população.

Houve uma rápida proliferação de organizações que lograram uma visibilidade maior em espaços institucionais e na mídia, conseguindo colocar as questões indígenas no debate nacional que se fazia no período sobre a necessidade de amplas reformas políticas. Este processo foi intensificado e se fortaleceu no final dos anos de 1970, no contexto de abertura política. (FAUSTINO, 2006, p. 44).

Atualmente as mídias digitais são ferramentas importantíssimas para que as demandas, os problemas públicos da população sejam expostos e alcancem a mobilização de outros grupos, não apenas daqueles que são parte do problema. Entretanto, diversos problemas públicos ficam por séculos silenciados, não conferem atenção da população, da mídia, não conseguem alavancar a pressão popular para angariar políticas públicas que diminuam a situação em que a população se encontra. As situações que os grupos ditos minoritários enfrentam por séculos são uma amostra desse silenciamento. Os povos indígenas, por exemplo, expropriados de suas terras e invisibilizados da história nacional, lutaram (e lutam) por séculos para não serem dizimados, e sua história é marcada por lutas, organização e resistências contra os malefícios da ganância dos acumuladores de capital.

Para percepção do problema temos que admitir a existência de uma inconexão do status quo à situação tida como possível ideal. Podemos entender o problema público no caminho entre a realidade existente e o que se pretende dela. Classifiquemos o problema público em três episódios: No primeiro, o evento pode ter ocorrido de maneira súbita; em um dado momento ocorre algum acontecimento que muda os rumos existentes e impõe sobre a sociedade um quadro novo que precisa ser enfrentado. No

segundo, um problema público pode ganhar importância aos poucos; ocorre ao longo da história um apanhado de acontecimentos que vai sobrecarregando o sistema de soluções de conflito e em um determinado tempo ele se apresenta enquanto problema público demandando planos e soluções. No terceiro, esse **problema pode estar presente na sociedade, mas ela já aprendeu a conviver com ele; isso não significa que ele seja menos ou mais importante, apenas que a familiarização é absorvida pela sociedade e ele se dilui, no entanto continuando presente** (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 24-25, grifo nosso).

Apesar das atrocidades cometidas contra os povos originários que passaram (e ainda passam) incólumes pela história nacional, apenas nas últimas décadas se obtiveram avanços em políticas públicas que visibilizam essas populações. Em grande parte de sua trajetória, não conseguiram apoio de outros grupos e da mídia; seus problemas passaram a ser naturalizados pela população ou foram postos como consequência das suas ações¹⁷. Ademais, atualmente, no Brasil, com grupos de extrema direita conservadora no poder, as conquistas ainda incipientes que os povos originários obtiveram ou já foram ceifadas¹⁸ ou estão em eminente situação de serem descontinuadas.

Em relação à mídia, é importante analisarmos, também, que ela tem o poder de adentrar várias localidades, especialmente os meios de comunicação em massa, podendo ser um fator articulador na busca por evidenciar um problema público, porém, dependendo da posição assumida pela mídia, do modo como destaca a notícia, aquela pode ressaltar concepções distorcidas.

[...] A mídia, em razão do seu destino e de sua natureza, carrega um valor de autoridade, ocupa um lugar de suposta dona da verdade, o que reforça a responsabilidade do profissional da imprensa no processo de transformação social, uma vez que, ao oferecer uma informação (de qualidade) à sociedade, contribui para o fortalecimento dela (RIVAS, 2010, p. 31).

¹⁷ O problema da marginalização e dizimação que as populações indígenas sofreram (e ainda sofrem) perpassou, de forma naturalizada, ao longo da história brasileira, amparada por concepções de que há muita terra para pouco índio; que os povos indígenas atualmente não são os índios verdadeiros, perderam suas características; por séculos foram, e ainda são, taxados de preguiçosos, por não compactuarem com a forma de organização social capitalista. Esses são estigmas do preconceito que está arrigado na sociedade, que ajudam a invisibilizar os problemas indígenas perante a sociedade. Como observa Frigotto (2011), são mazelas derivadas de uma classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora.

¹⁸ A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que exercia papel fundamental para as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão social e desenvolvia ações voltadas às populações indígenas, às comunidades do campo, na educação de jovens e adultos etc. Ela foi criada em 2012, no governo de Dilma Rousseff (PT), e foi extinta em 2019, no primeiro ano de governo do presidente Jair Bolsonaro (sem partido).

Nessas concepções distorcidas, veiculadas na mídia, estão os povos indígenas, muitas vezes sendo atacados, já que a mídia, em geral, representa uma visão de indígena estereotipado. Ressaltamos sem dúvida a luta dos indígenas que vivem conforme a padronização de “índios puros”, aqueles que andam nus, pintam-se, utilizam cocares, mas o que asseveramos é que a mídia desconsidera, por meio dessa percepção de povos indígenas, aqueles que estão fora das terras indígenas, que utilizam os meios digitais, que usufruem dos bens materiais. Pensando nessa lógica, os professores indígenas não seriam indígenas verdadeiros, já que estiveram em contato com a profissionalização, com o espaço universitário, local até então reservado aos não indígenas.

São concebidos como tipos puros, enraizados, que devem assim se manter relíquia a ser conservada – objeto de museu, exemplares remanescentes de uma pureza idílica. Nessa perspectiva, toda e qualquer transformação ou aquisição cultural é compreendida como contaminação, degradação cultural e perda de identidade. Passa a ser imperativo que, para não deixarem de ser “índios”, sigam obedecendo a determinados padrões que confirmem clichês construídos (e em circulação) na sociedade. É preciso que os indígenas obedçam a determinados padrões, pois fugindo a eles, deixam de ser “índios”. (RIBAS, 2010, p. 28).

Contudo, conforme salienta Rivas (2010), essa forma de apresentar o índio estereotipado se torna uma estratégia para muitos povos indígenas que reforçam essa imagem preconcebida para se posicionarem como diferentes, para enfatizarem suas reivindicações; são reconhecidos como indígenas apenas se estiverem com pinturas e cocares, dessa forma, se apresentam em muitos espaços de discussões para sinalizarem suas diferenças, que devem ser respeitadas.

Assim como a mídia veicula determinadas imagens dos povos indígenas para produzir as representações que interessam, determinados grupos indígenas passam a lançar mão dos mesmos meios, seja reforçando as diferenças, o estereótipo, seja simplesmente buscando uma afirmação étnica, de acordo com determinados objetivos políticos [...] (RIVAS, 2010, p. 31).

Acrescentamos que a reprodução de notícias vinculadas aos povos indígenas com concepções distorcidas sobre suas lutas e modo de viver é, desde muito tempo, veiculada na imprensa. Cunha (2018) ressalta, ao abordar os índios na Constituição de 1988, que foram difundidas inúmeras reportagens, por vários dias, nos grandes veículos de comunicação como O Globo, O Estado de S. Paulo, Correio Brasiliense, entre outros, no período de

discussões da Constituinte, afirmando existir uma conspiração internacional para impedir a lavra de minérios no Brasil. Nesse raciocínio, alegavam que a defesa dos direitos indígenas, praticada especificadamente pelo CIMI, tinha como intuito encobrir essa conspiração internacional destinada à exploração da cassiterita em Roraima para beneficiar empresas estrangeiras que, assim, poderiam manter o alto preço do minério. “[...] A manobra surtiu o efeito desejado pelos seus autores: o texto que já tinha sido aprovado nas fases iniciais foi desfigurado na fase da “sistematização”. Foi quase um milagre que se tivesse conseguido restaurar algo nos debates seguintes para se chegar ao artigo 231” (CUNHA, 2018, p. 439).

Em outro trabalho, Ijuim; Aguilera Urquiza e Urquiza (2016) analisaram reportagens veiculadas aos povos indígenas no Mato Grosso do Sul e constataram a incidência de palavras como “invasão” e “tensão”, para se referir aos conflitos de terra, construindo a narrativa de que os índios estão levando tensão e conflitos para o Estado, de certa forma legitimando a violência e dizimação praticada contra os povos indígenas.

A construção de frases, as palavras escolhidas pelas reportagens não deixam dúvida de que os indígenas são responsáveis pelo clima de tensão que vive Mato Grosso do Sul. Na raiz da palavra “invasão” estão ideias como ataque, assalto, tomada agressiva, uso da força. Da mesma forma, a ideia de “tensão” remete para crise, conflito, intensidade. Por isso, ao construir o personagem índio o texto o responsabiliza por todo um passado de crises, tensões, ataques, assaltos, violências na disputa pela terra naquele Estado (IJUIM, AGUILERA URQUIZA, URQUIZA, 2016, P. 60).

Portanto, ao mesmo tempo em que a imprensa pode pressionar a discussão por um problema público, inclusive influenciando para que este adentre na agenda das políticas públicas, ela não é neutra, assume posições que impactam na opinião pública e, no caso dos povos indígenas, por muito tempo tem veiculado reportagens que não cedem voz ao que eles têm a dizer. Considerando essa questão, destacamos que, em 2017, jovens indígenas criaram um projeto de rede de comunicação denominado Mídia Índia¹⁹, que tem justamente o objetivo de se fortalecer como uma porta-voz da luta indígena nas redes sociais, almejando ser também uma mídia independente. No momento, a rede conta com dezenas de jovens indígenas de diferentes localidades do país que se dedicam ao projeto, conquistando um lugar importante na difusão das pautas e temas transversais à causa indígena.

Continuando a análise sobre os fatores que podem levar o problema público para a

¹⁹ Site da Mídia Índia. Disponível em: <https://www.midiaindia.com/>. Acesso em: 05 dez.2020.

agenda das políticas públicas, destacamos, na segunda etapa, que o problema público necessita ser presumível de solução (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015). Nesse sentido, compreendemos que as propostas de minoração dos problemas públicos passam pelo entendimento de que elas não devem abalar a ordem vigente. Notemos a concentração de muitas terras na posse de poucos, em contrapartida, há muitas pessoas em situação de vulnerabilidade, sem um local para construírem seu abrigo ou poderem plantar algo que lhes garanta o alimento.

Além do mais, vejamos a conceituação do que seria um problema público, conforme Secchi (2013, s/p, grifo do autor),

[...] Para um problema ser considerado “público”, este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Em síntese, um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram **problema** (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade).

Certamente, no que se refere à concentração de terras, de riquezas nas mãos de uma parcela mínima da sociedade, isso não é entendido como algo possível de resolução, porque compartilhar a terra, as riquezas, centralizadas na posse de poucos, para distribuir àqueles que não possuem iria contra o princípio do capital de propriedade privada, acumulação e exploração.

Mediante o exposto, percebemos que as considerações do que é um problema público e como ele pode ou não entrar na agenda das políticas públicas são complexas. Ante o fato de diversas situações que atingem gravemente a população e não são visualizadas como políticas públicas de Estado, permanentes, percebemos que aquelas fazem surgir comumente falas que interpretam a política como algo instituído apenas para atender aos ensejos dos governantes. As políticas públicas passam a ser visualizadas apenas²⁰ como impostas “de baixo para cima”, ou seja, impostas do Estado para as demais camadas da sociedade, sem conexão com os sujeitos civis.

Mas, para além de seu caráter mediador e coesivo, a política pública constituída dos embates e consensos entre os sujeitos proporciona, em certas medidas, que as massas lutem e conquistem reivindicações, mesmo que a “solução” para o problema não rompa com o

²⁰ Enfatizamos que, em certos momentos, as políticas públicas não contam com nenhuma participação popular, especialmente em governos autoritários, e são literalmente impostas de cima para baixo. O que nos propomos a demonstrar é que não podemos generalizar esse fato e apagar as lutas empreendidas pelos sujeitos para efetivarem políticas públicas que atendam aos problemas públicos.

domínio do capital.

Posto isso, verificamos a situação dos povos indígenas que, por meio das políticas públicas, procuram subsídios para defenderem a sobrevivência de suas comunidades, de sua terra, a perpetuação de sua cultura e conhecimento. A educação surge, a esses povos, como um recurso o qual compreenderam ser também um campo de luta, pois há muito tempo estão em contato com a educação dos não indígenas, a qual foi utilizada inegavelmente para, transitória ou forçadamente, colocar os indígenas sob o julgo do capital, como mão de obra barata e totalmente despossuídos de sua terra (FAUSTINO, 2006). Assim, mesmo uma política pública pensada de “cima para baixo” pode ser ressignificada pelos sujeitos.

Salientamos que algumas políticas podem ser elaboradas sem qualquer participação civil, mas a aplicação delas passa pela atuação dos sujeitos e, nesse processo, eles podem modificar o que inicialmente se pensava ser o desígnio de tais políticas públicas.

Se os textos são [...] produtos e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro de uma arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. [...]. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433).

Acrescentamos que, após o problema público ser constatado e entrar para a agenda das políticas públicas, o que não significa que ele será transformado em política pública, passam a ser elaboradas possíveis alternativas para a resolução²¹ da situação. Nesse momento, as expectativas advêm como suposições dos atores sobre as consequências que determinada política pública pode acarretar. A partir das expectativas, os sujeitos se mobilizam na defesa de seus interesses; a preferência é a expressão desses interesses, já que ela é a alternativa escolhida por determinado grupo como o meio de resolução que melhor o beneficiaria. Observamos que os indivíduos são diversos e devem ter preferências opostas, assim, quando uma alternativa é indicada como a mais adequada para a elaboração da política pública e minimização do problema público, automaticamente as demais propostas apresentadas são descartadas, ou seja, algum grupo não terá sua preferência atendida: “[...] dependendo da decisão que for tomada [...], alguns atores ganham e outros perdem; e a política assume uma configuração ou outra” (RUAS, 2014, p. 72). Ao assumirem uma opção

²¹ Como já mencionado a política pública certamente não trará a resolução para o problema público, mas talvez consiga que este seja amenizado.

e cessarem as demais, os sujeitos que não tiveram sua proposição atendida entram em coalisão/disputa e formam as arenas políticas.

As arenas políticas não são espaços físicos, mas sim contextos sistêmicos, interativos, que configuram a dinâmica de atuação dos atores, definem as suas alianças e mobilizam o conflito entre eles a partir dos *issues*, das preferências, das expectativas e da estrutura de oportunidades. As arenas políticas podem ser: distributivas, redistributivas, regulatórias e constitucionais. (RUAS, 2014, p. 74, grifo do autor).

Vejamos as especificidades das arenas políticas e sua influência nas políticas públicas.

Quadro 3 – Tipos de arenas políticas e seus tipos de regulação política

Arena distributiva	Advém de políticas que não provocam conflitos, porque não é possível se identificar com clareza qual grupo está ou não perdendo. Segundo RUAS (2014), esta arena seria mais aceitável a todos os envolvidos, pois ela engloba serviços básicos como saúde e educação. Nestes setores não é possível se saber, exatamente, qual o valor dos gastos empregados e, por consequência, qual grupo ganha mais ou perde. Porém, o conflito nessa arena existe quando se propõe a ampliação de benefícios.
Arena redistributiva	Caracteriza-se como uma arena mais conflituosa, já que apresenta, de maneira visível, quem ganha ou perde com a política pública. Suas políticas podem ser consideradas “jogo de soma zero” - para que um ganhe, outro terá que ceder.
Arena regulamentadora	De cunho regulatório, ela é exercida pelo Estado, o qual dita regras que afetam o comportamento dos sujeitos, por exemplo, o código de trânsito.
Arena constitutiva	É caracterizada como aquela que regula as condições gerais, sob as quais são negociadas as demais políticas públicas. Nesta arena decorrem ações públicas cuja coerção afeta o cidadão, mas de forma indireta, como as reformas institucionais ou administrativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base em Ruas (2014).

Com efeito, a política pública é um campo de escolhas que decorre desde a seleção do problema público que será considerado para adentrar na sua agenda até culminar na opção definida como ação para minoração do problema. Desse modo, política pública implica um campo de lutas, jogos e embates entre os sujeitos (RUAS, 2014), ao passo que fica notório como os indivíduos, as massas, os grupos étnicos posicionam-se aceitando, modificando ou até recusando determinada política pública.

Todavia, é importante observarmos, conforme Souza (2006), que atualmente as

políticas públicas têm sofrido influência do novo gerencialismo público, que coloca como motes das políticas a restrição de gastos e a ênfase na eficiência.

A partir da influência do que se convencionou chamar de “novo gerencialismo público” e da política fiscal restritiva de gasto, adotada por vários governos, novos formatos foram introduzidos nas políticas públicas, todos voltados para a busca de eficiência. Assim, a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com “independência” política [...]. (SOUZA, 2006, p. 34, grifos do autor).

Considerando que a história não é estática, as políticas públicas sofrem influências, essencialmente, do contexto econômico, portanto percebemos que, após a crise do capitalismo, em 1970, ocasionada, entre vários fatores, pela incapacidade do fordismo e keynesianismo em conter as contradições do capitalismo e pela crise do petróleo nos anos 1973, em razão da guerra árabe-israelense (HARVEY, 2008), ocorreu uma ofensiva do capitalismo, enfatizando a descentralização do Estado de diversos setores, entre eles, a educação, já que o Estado passou a ser avaliado como fator preponderante da crise, uma vez que gastou demais em áreas que não eram de sua alçada. Logo, o Estado “[...] trabalha com outros, ou “terceiriza” suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidade de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções” (BALL, 2018, p. 3). De acordo com Anderson (1995), esse foi o momento propício para que economistas liberais como Hayek e seus companheiros expusessem discursos imputando a crise sobre o poder excessivo e nefasto dos sindicatos, do movimento operário, que haviam corroído as bases da acumulação capitalista com reivindicações de aumentos salariais e de gastos do Estado com as questões sociais.

Nesse contexto, a educação é tratada como mais um produto a ser comercializado, ao passo que a política educacional passa a ter novos atores e espaços, notadamente, atores privados. O Estado transforma-se em criador de mercados, contratante e monitorador²², mas

²² No âmbito estadual, podemos verificar o caso da cidade de Maringá, no qual existe a compra de vagas em escolas particulares interessadas para crianças de zero a três anos na rede municipal de ensino. O valor mensal investido pela Prefeitura é de R\$1.287,79 por vaga. Essa compra de vagas visa atender à demanda de crianças que se encontram em lista de espera para ingresso nos estabelecimentos públicos. Consideramos que as crianças, de fato, devem ter acesso à escolarização, mas é imprescindível se avaliar que o dinheiro investido nas compras de vagas em escolas particulares poderia ser investido na construção de instituições públicas; além dos gastos com a construção do imóvel, mobília, manutenção, envolve também a contratação de funcionários educacionais por meio de concurso público, entre outros fatores, pelos quais as instâncias públicas deveriam se responsabilizar, mas os intuitos são a descentralização e “terceirização” dos problemas públicos.

são o setor privado e outros provedores que assumem o trabalho prático do governo. “[...] O Estado torna-se regulador e criador de mercado em uma complexa rede de regulações com um conjunto diversificado de atores e de organizações” (BALL, 2018, p. 12). Para se endossar a retórica do novo gerencialismo público e das políticas públicas, defende-se veementemente que aquilo que é controlado e fornecido pelo Estado é ineficiente, por outro lado, os serviços da iniciativa privada são exaltados como eficientes e qualificados.

[...] propõe-se a diminuição da financeira do estado no fornecimento de serviços (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno. [...]. (TORRES, 2000, p. 114-115).

No entanto, isso não significa que o Estado se ausenta totalmente dos setores imprescindíveis para a sociedade, das questões sociais, como a educação, pois ele necessita mediar os conflitos entre as classes e entre os diversos grupos. Nesses termos, os sujeitos se posicionam como atores/atores, ainda que, nos limites já apontados sobre a política pública, como sua ação de minoração do problema público e não superação, ela é uma arena de conflitos, que não cabe ser visualizada apenas como fruto da imposição estatal, considerando, assim, os sujeitos passivos a qualquer política ou decisão governamental. Outrossim, devemos analisar as atuais conjecturas para que a ofensiva neoliberal não ceife as conquistas dos sujeitos acerca das políticas públicas, em especial, na área educacional. Política pública é uma construção de direitos sociais, uma conquista que não cessa a luta, porque é necessário posicionar-se constantemente para que a política pública já instituída seja mantida e não descontinuada.

Por seu turno, é nesse cenário de incessante luta e resistência que os povos indígenas têm se organizado para não perderem as conquistas desde a Constituição de 1988. Porquanto Nietta Monte, ao escrever o artigo “E agora cara pálida: a educação dos povos indígenas 500 anos depois”, nos anos 2000, cita a legislação educacional que, naquele momento, estava dando contornos à educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394/1996, as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993) e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (1998), e apresenta o

panorama dos desafios dessa escolarização intercultural, bilíngue e diferenciada.

O contexto presente, 20 anos após essa publicação, tem se revelado caótico, e a proposta do projeto de lei nº. 191/2020, que regulamenta a exploração de recursos minerais, hídricos e orgânicos em reservas indígenas, e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI) assinalam a ofensiva contra os ganhos das populações indígenas e de vários grupos. Desse modo, é imprescindível refletirmos sobre a política pública, entre seus limites, ao manter a ordem coesa e a minoração dos problemas, mas ela aponta para o papel dos sujeitos enquanto atores/autores das políticas públicas, pois estão presentes no enfrentamento para que os problemas públicos sejam visualizados, questionados e reverberados em políticas públicas.

2.4. Síntese integradora

Aristóteles já havia indicado que o ser humano é um animal social e acrescentamos, também, um ser único, diverso, dentro dos grupos ligados; seja por questões de gênero, raça, etnia, de classe, os embates são inevitáveis e a política seria o meio de resolução dos conflitos, evitando a eliminação da vida do outro. Por outro lado, o Estado moderno, por meio da política, da sua mediação, age como um ente terceiro na relação entre exploradores e explorados, e a política pública emerge como uma forma de interceder nas contradições desta sociedade capitalista, atuando em setores como a educação.

Porém, para além do aspecto da coesão social, as políticas públicas são palco de apropriação dos sujeitos que as ressignificam muitas vezes ou colocam-se em confronto, não as aceitando. Logo, a política pública não deve ser concebida como inerente à ação dos sujeitos; na área educacional, os professores são exemplos de atores/autores das políticas públicas, apresentam o problema público, lutam por sua resolução ou minoração e, no caso dos indígenas, atuam como exímias lideranças de suas comunidades, realizando uma travessia entre dois mundos, o dos indígenas e o dos não indígenas. Dessa feita, no próximo capítulo, aprofundaremos os estudos em torno da importância da formação de professores, neste caso, em um contexto amplo, realizando uma incursão sobre as premissas da formação de professores e a diversidade cultural.

3. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A DIVERSIDADE CULTURAL

Esta seção apresenta dois temas basilares no que se refere à educação escolar: a formação de professores e a diversidade cultural. Optamos por expor estas duas temáticas, tendo em vista que este trabalho versa especificadamente sobre professores indígenas, pois os povos indígenas estão presentes também nas escolas não indígenas e universidades, estão em contato direto com a sociedade não indígena, e é um direito dos indígenas de ocuparem esses espaços. Portanto, é vital que os professores não indígenas conheçam os povos originários, para além da perspectiva colonizadora, para que, ao receberem indígenas como seus alunos e/ou para trabalharem com as questões indígenas, consigam superar a visão etnocêntrica que ainda predomina na educação. Ademais, a formação de professores é tema central nas modalidades de ensino, dentre as quais, está inserida a educação escolar indígena. Nesse sentido é essencial dialogarmos, mesmo que brevemente, sobre questões que permeiam a formação de professores, em um aspecto geral, como a formação inicial e continuada, inclusive, para considerarmos, posteriormente, os consensos e dissensos que existem na formação de docentes indígenas e não indígenas.

Ainda, é essencial ponderarmos que a formação inicial e a continuada possibilitem, aos futuros professores e àqueles já atuantes, subsídios para estabelecerem reflexões críticas sobre o discurso sedutor da diversidade cultural, que prega a tolerância ao outro, mas não problematiza o genocídio, a expropriação e a marginalização que ainda perpetram contra os indígenas. Entendemos, assim, que o diálogo com as questões referentes ao direito a terra, à cultura, à educação escolar indígena e aos seus professores deve ser reconhecido por todos, sendo indígenas ou não. Dito isso, optamos por examinar a formação de professores, seja na formação inicial e/ou na continuada, pensando em uma formação docente que contribua para o desenvolvimento omnilateral do homem (MANACORDA, 2007).

Em relação à diversidade cultural, é importante dialogarmos sobre como ela tem sido utilizada na educação, para indagarmos e, posteriormente, superarmos a visão reducionista que esse discurso apregoa sobre as populações ditas minoritárias, como é o caso dos povos indígenas. Mas, é necessário destacarmos que os indígenas não se abatem e, por meio da educação escolar intercultural bilíngue e diferenciada, realizam um processo de

transformação, unindo o saber intelectual e o físico, para o trabalho coletivo, tríade defendida por Marx e Engels.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866, s/p, grifos do autor).

Tomando como estudo as orientações de Marx, na obra “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório”, em agosto de 1866, refletimos que, apesar de não serem motes de discussões nessa, podemos dizer que os indígenas são exímios exemplos da associação da educação mental, que não nos referimos apenas à educação escolar, mas juntamente àquela praticada pela comunidade, por meio dos conhecimentos ancestrais que são repassados aos mais jovens pela tradição oral, conhecimento sobre a natureza. O trabalho dos povos originários pode não estar localizado em um espaço fabril, mas estes se organizam, têm tarefas estabelecidas, trabalham para obter seus produtos, seja o alimento ou o artesanato, movimentam-se, têm, portanto, o cuidado com os corpos físico e mental.

Em suma, dialogar sobre a diversidade cultural juntamente com a formação de professores, em um aspecto geral, se justifica porque o respeito aos povos originários deve ser realizado em qualquer espaço da sociedade, inclusive nas escolas não indígenas que recebem alunos de diversas etnias. Os professores não indígenas necessitam trabalhar com essa pluralidade de educandos e proporcionar aos alunos uma nova forma de estes conceberem os povos originários, muito além de um entendimento ameno de tolerarem a diversidade cultural destes.

3.1. Política de formação inicial de professores: após a década de 1990

Atualmente, as principais diretrizes educacionais do país têm sido alteradas de maneira acelerada, o que, de certo modo, não permite uma análise profunda sobre qual o mote da formação de professores e educação que está sendo almejado. A exemplo, entre

2019 e 2020, temos os recentes documentos que norteiam a formação de docentes para a educação básica.

Quadro 4 – Documentos atuais norteadores de políticas para formação de professores

Documento	Indicação
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer10 CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
Parecer CNE/CP n. 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);

Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2021, com base em Reis; André e Passos, 2020.

Dos documentos citados acima, é possível verificarmos que eles têm enfatizado as competências e habilidades como princípios essenciais da educação escolar, e tal fato não ocorre por acaso, já que a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz, em sua redação, a ênfase do ensino voltado a essas categorias. Visando compreendermos essa posição, por meio de uma digressão histórica, percebemos que, desde a década de 1970, após a crise mundial do capitalismo, as modificações nas estruturas econômicas reverberaram no âmbito educacional, dado o discurso de que o Estado gastou demais em áreas que não eram de sua competência e abriu precedentes para a sua descentralização de diversos setores como a educação.

Nesse cenário, organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial são determinantes para delinear uma retórica que enfatiza a educação como meio de desenvolvimento para a adaptabilidade e flexibilidade, além do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, do novo sujeito “aprendente” e empreendedor, porque é necessário adaptar-se ao mundo do não trabalho. Estes são, por exemplo, elementos contundentes nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017). Finalmente, nessa conjuntura perversa, a escola vai perdendo sua função precípua de formar gente, para formar competidores no mercado de trabalho (GADOTTI, 2003).

E, certamente, a formação de professores sofre modificações para atender a esses novos direcionamentos, não por acaso as competências e habilidades são retomadas nas atuais diretrizes para a formação de professores, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Portanto, quando a educação passa por transformações, estas são inegavelmente transferidas para a formação dos professores. Assim, estudar sobre a formação de professores é buscar compreender o projeto educacional (e de sociedade) que o Estado tem enfatizado; por meio desta análise é possível se avaliar quais caminhos seguir, lutar, não aceitar qualquer proposta sem uma investigação crítica sobre o que está querendo ser implementado.

Nesse sentido, consideramos que a formação de professores deve estar alicerçada em uma formação crítico-emancipadora, baseada no estudo teórico, na análise da realidade

educacional, sem perder de vista os aspectos econômicos, históricos e sociais que envolvem a sociedade.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada (SILVA, 2011, p. 22).

Importante observarmos a perspectiva crítico-reflexiva, muito utilizada nos documentos orientadores de formação de professores nas últimas décadas, pois, apesar de sua aparente concepção de formação benéfica, em uma sociedade capitalista, neoliberal, ela tem sido empregada na seguinte lógica: os professores refletem sobre os problemas educacionais, que são, em geral, oriundos da sua prática pedagógica e, por meio dessas reflexões, eles encontram as soluções dos problemas educacionais, eximindo-se, assim, de forma silenciosa, das precárias condições da educação pela omissão do Estado nesse setor, como também da desvalorização profissional, da brutal desigualdade econômica que reflete na sociedade como um todo. Além disso, é imprescindível que os professores não sigam apenas buscando respostas para problemas imediatos, refletindo apenas sobre a sua prática, sem o estabelecimento de conexões com a economia, cultura, sociedade etc.

Tal proposta opera em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, do condicionamento dessa melhoria à ação transformadora do professor sobre sua própria prática. Tais sentidos, um subjetivo e o outro prático, estão nitidamente separados e trazem alguns pontos de contradição. Um deles é a proximidade com a perspectiva da educação escolar como responsável pela formação de valores caros ao neoliberalismo, tais como: ação, reflexão (saber-fazer), emancipação e flexibilidade (SILVA, 2011, p. 26).

Esse posicionamento corrobora nosso entendimento do quão importante é formar professores que investiguem conceitos, palavras, propostas, já que estes podem ocultar orientações de culpabilização/responsabilização docente por questões que não são de sua alçada. Partindo desse pressuposto, é interessante observarmos o estudo de Gomes (2019) ao analisar os resultados de uma investigação desenvolvida em torno dos cursos de

Pedagogia ofertados em universidades federais, buscando desvelar as orientações epistemológicas presentes na área de fundamentos da educação sobre a presença/ou ausência das obras de Marx e Manacorda, uma vez que estes autores, entre várias contribuições, auxiliam a explicarmos o mecanismo contraditório de funcionamento da sociedade em que se inserem o sistema escolar e a escola, possibilitando um entendimento sobre as contradições da sociedade capitalista. Por meio dos resultados de sua pesquisa, Gomes (2019) evidencia a omissão desses autores na maior parte dos cursos analisados, o que, para o autor, não é algo surpreendente:

Não nos parece novidade a hegemonia do discurso sedutor da “educação para a cidadania”, “do multiculturalismo”, “do professor reflexivo”, “dos saberes docentes”. Transplantadas para a formação de professores, essas proposições manifestam-se na valorização da prática esvaziada de conteúdo e de uma análise que possibilite a compreensão e transformação da realidade sócio educativa. Neste cenário, a produção de autores identificados com o pensamento marxista é reduzida (GOMES, 2019, p. 8-9, grifos do autor).

Ademais, quando há presença de estudos referentes à tradição marxista, estes não são provenientes do próprio Marx, mas apenas obras de outros autores que, conforme o entendimento destes, escreveram sobre o pensamento marxista. Contudo, a obra do próprio Marx, ou de autores consagrados do pensamento marxista, como Manacorda, não estão presentes na bibliografia indicada. Destacamos que não desconsideramos a importância dos autores que escrevem sobre Marx, todavia seriam essenciais a leitura, a análise do futuro professor da obra de Marx. “[...] a interlocução com Marx, se não realizada de forma direta com as fontes marxianas, sempre corre o risco de remeter a um Marx tomado parcialmente, via segunda ou terceira mão ou, até, a um Marx imaginário” (PAULO NETTO, 2019, p. 23).

Podemos considerar que há uma “terceirização” dos estudos de tradição marxistas, e, segundo Gomes (2019), isso ocorre sob o pretexto de que será mais fácil a assimilação do conteúdo pelos professores em formação, o que denota um esvaziamento do que se espera em uma formação sólida, voltada para o viés crítico-emancipador - “[...] o “diálogo” com Marx se faz por meio de outros autores, o que nos parece preocupante na medida em que sua leitura por “segunda mão”, expressa uma tendência presente na formação de professores: busca-se aquilo que é mais fácil e rápido, ou seja, um conhecimento pronto” (GOMES, 2019, p. 10, grifo do autor). Dito isso, não compreendemos que a mudança ocorra pelo caminho mais fácil, os povos indígenas são exemplos de que só há mudança com a luta permanente,

desde 1500 se organizam para resistirem às investidas do capital em exterminar sua existência, seja ceifando a vida dos indígenas ou buscando meios de “apagar” a cultura e os modos de viver desses povos.

Mas, considerando que nos propusemos, nesta seção, a refletir sobre a formação de professores, ponderamos ser importante observarmos, inicialmente, a concepção da palavra formação - “[...] processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2007, p. 470). Ou podemos ainda considerar, pelo termo formação, a seguinte análise:

[...] prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTÊVÃO, 2001, p. 185).

Nossa opção de análise sobre o entendimento da palavra formação se deu pela conceituação de Estêvão (2001), pois esta permite verificarmos que a formação, na sociedade capitalista, se configura como mais um meio de categorizar os indivíduos entre aqueles qualificados e os não qualificados.

[...] a formação envenenaria as relações laborais, produzindo excessos de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multi-especializadas, ao mesmo tempo que concorreria para se exteriorizarem organizacionalmente as restantes, pouco importando então os ideais educativos e formativos que visam a preparação do indivíduo para viver numa sociedade democrática. Aliás, a formação, ao constituir-se numa ideologia social ou numa metanarrativa que valoriza, no interior das organizações, determinadas visões de progresso social e de sucesso, veicularia necessariamente uma hierarquia a que se subordinariam outras formas de formação (não privilegiadas ou consideradas mais pobres), podendo conduzir, também por esta via, a práticas de um certo eugenismo formativo e laboral, que reforçariam a tendência para seleccionar os sobrequalificados e multi-especializados em detrimento dos que não detêm uma “carteira de competências” devidamente recheada e actualizada (ESTÊVÃO, 2001, p. 187).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a formação para o mercado de trabalho na sociedade capitalista, de maneira velada, produz a categorização dos trabalhadores, em uma hierarquização baseada na multiespecialização, conseqüentemente, é necessário

formar-se e se buscar continuamente a especialização. Por consequência, o indivíduo passa a ter apenas uma visão parcial do seu trabalho, da sua função.

Salientamos ainda que a formação reforça o aspecto da dissociação entre o trabalho intelectual e o manual, os mais especializados recebem *status* social e melhor remuneração, já os demais, como os indígenas, que preservam a natureza, ou os trabalhadores rurais, que realizam atividade essencial para que os alimentos abasteçam os lares, são considerados “desqualificados” e, mesmo que sua função seja essencial na sociedade, não são valorizados, nem social nem economicamente. Entretanto, “O conhecimento das plantas, ervas e sementes, o movimento dos astros, das fases da Lua para adequar os plantios [...] em todos os sentidos há um conhecimento empírico que geralmente antecede o conhecimento científico [...]” (BOGO, 2010, p. 111).

Assim, observamos que a formação utilizada como mero meio de qualificação profissional, diferencial de competição no mercado de trabalho, não promove a expansão do conhecimento humano. Nesse sentido, é importante analisarmos que Marx defendia a união do ensino técnico e do intelectual e que, independente da ocupação do indivíduo, todos deveriam ter acesso aos saberes intelectuais e científicos. Conforme elucida Manacorda (2007, p. 101),

[...] o politecnismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba.

Sem dúvida, a formação é primordial para a constituição dos sujeitos, independente da área de atuação profissional, no entanto, não podemos negar o caráter perverso que o capitalismo inculca nesse processo, já que, de maneira dissimulada, classifica os indivíduos, corroborando, inclusive, o discurso da meritocracia, visto que aqueles que não conseguiram ascensão financeira são denominados como indivíduos que não se especializaram e/ou não se esforçaram o bastante.

A partir desses levantamentos iniciais, cabe-nos, a partir deste momento, analisar a conceituação do que seria a formação dos professores. Por formação inicial entendemos

[...] processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612).

Já em relação à formação continuada:

[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612).

Após essa breve conceituação, iniciaremos nossa análise pela formação inicial dos professores, momento em que o futuro professor tem contato com as bases teóricas e práticas da profissão docente. A lei nº. 9.394/1996, ao abordar a formação dos profissionais da educação, estabelece que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Portanto, há uma exigência legal de formação para o exercício da profissão docente. E, tendo em vista essa formação inicial, Pimenta (1999) e Flores (2016) avaliam que a profissão docente é a única em que o acadêmico entra no curso com uma experiência prévia da sua profissão, decorrente de uma aprendizagem por observação, uma vez que, desde pequeno, está em contato com o ambiente escolar. Logo, os acadêmicos dos cursos de licenciaturas apresentam referências marcantes dos professores que passaram por sua trajetória escolar, alguns profissionais podem remeter a boas lembranças, aprendizados, influenciando na escolha da profissão, outros podem ter deixado recordações negativas. Por conseguinte, os acadêmicos dos cursos de licenciatura ingressam na universidade com referenciais de como desejam ser e/ou como não ser profissionalmente. Mas, a partir dos estudos teóricos, do contato com as obras clássicas da educação, das atividades práticas, do

compartilhamento de experiências, do contato com a escola e professores, estabelecendo uma relação com os acontecimentos da sociedade envolvente, os acadêmicos vão construindo sua própria identidade profissional, dissociando-se dessas primeiras impressões da aprendizagem por observação.

Segundo Freire (1997), educar não é transferir conhecimento, mas possibilitar a sua construção e produção, desse modo, na formação dos futuros professores, devem-se enfatizar seus conhecimentos, colocar o futuro educador como produtor de saberes, sendo essencial devolver, no professor em formação, a criticidade, para que não seja apenas um mero memorizador e reproduzidor de informações, teorias, textos, sem conseguir estabelecer uma conexão com os acontecimentos diários da sociedade envolvente, da realidade dos alunos. Por isso, novamente, salientamos a importância de se estudar, na formação inicial, obras do pensamento marxista que auxiliam na compreensão da sociedade burguesa - como se pensar, por exemplo, a formação de professores indígenas sem se avaliar a história dos povos originários no país? As lutas e resistências, além dos desafios que enfrentam cotidianamente?

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador. O memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. [...] (FREIRE, 1997, p. 29-30).

Isso posto, os desafios da formação inicial são inúmeros, entre eles, formar professores que compreendam a sociedade atual informático-cibernética, preconceituosa e excludente, na qual as informações estão em todos os lugares, porém isso não significa conhecimento. É indispensável se formar professores que pensem certo, que associem a teoria/prática com a realidade dos seus educandos. Nesse sentido, o estágio supervisionado se constitui em um ponto essencial na formação inicial, porém ressaltamos que ele não é o principal e único, visto que está intrinsecamente ligado à teoria. É necessária cautela ao verificarmos esse ponto na formação dos professores, para que a formação prática não seja posta como a principal em detrimento do conhecimento teórico.

O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos

pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política (SILVA, 2011, p. 21-22).

Nos cursos de licenciaturas, o estágio está assegurado no art.61, da lei nº 9.394/1996, inciso III, o qual determina a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, s/p). Além do mais, o estágio supervisionado é basilar para a ligação entre universidade e escola, ocasião em que ocorre um envolvimento não só dos futuros professores, mas do professor formador, da universidade e dos professores da escola de ensino básico. Entretanto, o estágio não pode se resumir à mera observação, sem aplicação de atividades e vivências mais práticas.

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. [...]. Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo [...] (GATTI, 2016, p. 167).

O resultado de uma prática precária do estágio supervisionado corrobora, ainda, outra problemática: a dissociação dos conhecimentos apreendidos na universidade e a realidade escolar; o distanciamento entre universidade e escola reforça concepções de que o conhecimento compreendido na universidade, por meio do estudo de teorias, dos estudiosos, não condiz com a realidade prática²³. André (2001) analisa algumas questões que envolvem

²³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID -, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), regulamentado pelo decreto n. 7.219/2010, foi uma iniciativa imprescindível para a formação dos futuros professores. Esse programa oferecia bolsas para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que exercessem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, contribuindo, assim, para a melhoria de qualidade das escolas participantes. Os alunos eram acompanhados e orientados por coordenadores e supervisores, sendo estes professores da universidade e da escola em que o acadêmico exercia as atividades do Pibid. Além do mais, os futuros professores eram incentivados a produzirem textos acadêmicos referentes aos assuntos vivenciados nas escolas, o que proporcionava uma aproximação com a pesquisa. Portanto, o Pibid fazia uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino. Destarte, visando envolver a diversidade dos licenciandos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou, em 2010, o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, que acolheu projetos destinados às

esse tema e assevera que, se, de um lado, há críticas dos agentes educativos sobre a pesquisa em educação, sendo comumente enfatizado que elas são demasiadamente teóricas e não proporcionam a resolução²⁴ dos problemas educacionais, por outro lado, alguns pesquisadores adotam uma postura de juízes das práticas escolares dos professores, realizando críticas pouco fundamentadas, já que muitos pesquisadores não tiveram e/ou não têm contato com a realidade escolar. Mas a pesquisa em educação não tem como finalidade apresentar respostas prontas para os problemas educacionais, ou apenas apontar críticas sem fundamentos, ela é um trabalho de construção do conhecimento, de investigação que proporciona o desenvolvimento humano. A pesquisa em educação não visa tornar o professor o vilão, único responsável pelos resultados de uma má qualidade educacional e por solucionar tal problema.

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimento, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panaceia, cria-se uma expectativa de que se vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontecer, é ele, o professor, que passa a ser o culpado (ANDRÉ, 2001, p. 60).

A pesquisa na formação dos futuros professores se torna essencial para formar, nos jovens docentes, o espírito crítico, a dúvida metódica, o comportamento racional. Das reflexões apresentadas sobre a formação de professores, nos limites deste texto, percebemos que é grande o desafio da formação inicial, mas é justamente nessa fase que os futuros professores começam a construir suas identidades, devem ter contato com obras importantes para compreenderem as contradições da sociedade que reverberam na educação, e todo esse processo de conhecimento, de construção profissional será contínuo, por meio da formação continuada.

escolas indígenas e do campo. No entanto, em 2018, logo após a destituição/golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, o programa foi descontinuado sob a alegação de reelaboração para novo formato, deixando uma lacuna referente aos excelentes resultados que o programa vinha proporcionando. O novo formato anunciado foi caracterizado pelo Residência Pedagógica e Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e atualmente as atividades referentes aos programas estão suspensas, em razão da pandemia da Covid-19.

²⁴ A autora também analisa que, por vezes, os agentes educativos, sejam professores, diretores, pedagogos etc., depositam no resultado da pesquisa científica a esperança de resolução dos problemas educacionais, mas o ato de investigação não significa que necessariamente se chegará a uma resposta pronta e acabada para os conflitos educacionais, às vezes a pesquisa pode não apresentar sequer uma conclusão.

3.2. A política de formação continuada de professores

No Brasil, a formação continuada é um elemento fortemente marcado pelo desenvolvimento profissional dos professores, já que, por meio dela, é possível, a estes, alcançar os mais elevados níveis da carreira docente. Além disso,

[...] a formação continuada efetiva-se desde longa data no Brasil, pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência. Professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiriram prática profissional [...]. Desse modo, a formação continuada é constituinte do próprio sistema escolar, mas sem que uma política para essa formação tenha sido definida. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 288).

Dessa perspectiva, com base nos estudos de Romanoski e Martins (2010), é possível verificarmos como a formação continuada dos professores foi sendo desenvolvida no país ao longo das últimas décadas.

Quadro 5 - Formação continuada no Brasil entre 1940-1990

Década	Formação continuada
1940	Incentivada com a criação de órgãos e programas a distância e presenciais. Criação do programa Pabae – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - basicamente se constituía na formação de professores líderes que eram capacitados no Estados Unidos da América, especialmente os professores das Escolas Normais Oficiais, pois, com base no conhecimento adquirido, poderiam repassá-lo aos demais professores que seriam formados na Escola Normal.
1960	É conceituada como reciclagem e treinamento, realizada entre cursos e palestras de curta duração, com ênfase na organização do planejamento do ensino e dos materiais instrucionais. Essa década é marcada pelo tecnicismo na educação, os professores são concebidos como meros executores do planejamento.
1970	Perspectiva de atualização, capacitação, educação enquanto permanente e continuada por toda a vida, o enfoque da formação continuada se dá no ensino de forma crítica.
1980	A formação continuada visa analisar primordialmente questões relativas à organização pedagógica e dos currículos escolares. Além disso, a progressão dos professores passa a ser verificada conforme sua titulação, assim, o acesso aos níveis mais elevados da carreira profissional ocorre pela

	avaliação e contagem dos pontos resultantes dos cursos de formação continuada.
1990	Ênfase nos professores e suas práticas, abordando suas experiências e reflexões cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020 com base em Romanoski e Martins (2010).

A formação continuada apresentou vários enfoques ao longo da história educacional do país, mas é imprescindível observarmos que essa formação vai muito além de tratar da qualificação do professor, de certificações, ela significa, sobretudo, a melhoria do ensino. Portanto, a formação continuada de professores é um *continuum* da formação que ocorre inicialmente na universidade e pode ser caracterizada por cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, palestras, reuniões pedagógicas, cursos ofertados pelas secretarias municipais de educação ou ligadas aos governos estaduais e federal, sendo realizada no coletivo ou individualmente.

A formação continuada pode ser dividida em duas categorias [...]

- **Formais**, cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância.

- **Informais**, situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula (ROMANOWSKI, 2007, p. 134, grifo do autor).

A continuidade dos estudos visa a um aprofundamento do professor, especialmente no contexto atual, marcado pela exponencial disseminação de informações e exacerbação das contradições sociais e econômicas, fatos que corroboram transformações rápidas na área educacional. Todavia, a busca pela formação continuada não significa o encontro de respostas prontas e acabadas sobre os dilemas da educação, mas indubitavelmente ela poderá fornecer subsídios para se pensar criticamente a prática docente.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Outrossim, asseveramos que, em uma postura crítico-emancipadora, a formação continuada oriunda dos dilemas educacionais não deve ser visualizada como uma forma de

se obter respostas imediatas, prontas, acabadas, para se atender ao que a sociedade capitalista, neoliberal quer para o trabalhador. A formação continuada deve ser um meio de reflexão e ação perante as contradições desta sociedade que reverberam na educação. Não obstante, Freire (1997) foi categórico em sua obra ao afirmar que somos sujeitos do inacabamento, isto é, o ser humano está sempre aprendendo e ensinando, não está pronto e acabado, enquanto estiver vivo, ele estará aprendendo e se transformando.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de que porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica [...]. (FREIRE, 1997, p. 44).

De outra forma, analisando as transformações ocorridas, notadamente, após a década de 1990, com o avanço da doutrina neoliberal, percebemos que elas trouxeram, para a escola e para os professores, o acúmulo de funções que estão além da sua formação inicial, pois, a partir dessa década, se tem enfatizado que a educação é um meio de ascensão econômica, de desenvolvimento, e os professores são considerados agentes determinantes, inclusive para o sucesso (ou fracasso) dos resultados educacionais, avaliados por meio de provas e *rankings*. Então, considerando as inúmeras funções que a escola tem assumido, essencialmente pelo ausentismo do Estado e crescente desigualdade, os professores “[...] vêem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

A consequência desse contexto na formação continuada se dá pela grande oferta de cursos com finalidades diversas, desde autoajuda, qualidade de vida, relacionamentos interpessoais e afins. Os professores procuram esses cursos por necessidade, para enfrentarem as inúmeras situações com que se defrontam na sala de aula e que não foram qualificados para atender, e também buscam a formação contínua para angariarem melhores colocações profissionais.

[...] adequar-se à necessidade de promover uma formação para atender novos padrões de competitividade internacional no novo redimensionamento econômico. Os professores estarão envolvidos duplamente no contexto dessas exigências: na promoção de um novo

modelo de educação e na categoria de trabalhadores (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 287).

É necessário frisarmos também que o termo formação continuada tem sido designado para se denominar variadas atividades realizadas pelos professores, porém, ao contrário da formação inicial, que apresenta parâmetros de avaliação, a formação continuada passa a ser desenvolvida sem esse rigor.

[...] tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

A formação continuada ainda acaba sendo procurada pelos professores como meio de sobrevivência frente às novas demandas do mercado de trabalho, já que as inúmeras competências exigidas para a empregabilidade têm substituído os conhecimentos dos professores.

[...] sob a ameaça de perda de emprego [...] diante das novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instalados a uma busca constante de cursos de formação contínua, muitas vezes a suas expensas. [...] constata [...] refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo os saberes e conhecimentos [...] (PIMENTA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, reforçamos o caráter da formação como meio de seleção dos trabalhadores. De um lado, professores habilitados e qualificados para as novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, do outro lado, aqueles que “não se qualificaram o suficiente”. Ademais, a formação continuada tornou-se uma exigência para a progressão na carreira docente, o que acaba por reforçar a busca por essa formação de maneira aligeirada e de forma mercadológica.

Observamos, ainda, concepções governamentais que têm utilizado a formação continuada como meio para repararem uma formação inicial deficitária, portanto, é perceptível que os governos têm optado por investirem um dispêndio maior em ações voltadas à formação continuada do que investirem nas universidades, para melhor aparelhamento dos cursos de licenciatura.

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Não obstante, a própria lei nº. 9.394/1996, em vários momentos da sua redação, como nos artigos 40, 62, 67, 80 e 87, se atenta fundamentalmente sobre a formação continuada para posteriormente abordar a inicial.

Quadro 6 - O que diz a LDB sobre a formação continuada

Artigo	O que aborda
Capítulo III da Educação Profissional e Tecnológica. Art. 40	A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
Título VI dos Profissionais da Educação Art. 62 - parágrafo 1º e 2º	A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
Art. 67.	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

	V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
Título VIII - Das Disposições Gerais Art. 80	O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Título IX - Das Disposições Transitórias Art. 87 – Inciso III	III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar de estarem assegurados na lei, especificadamente no artigo 67, o tempo de estudo e o afastamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, um dos entraves para a formação continuada reside justamente nesses pontos, pois muitos professores necessitam conciliar seu tempo entre deslocamento para outras escolas, realização de procedimentos burocráticos, substituição de outros colegas, entre outros fatores, e o estudo individual e o coletivo, assim como a reflexão sobre sua prática pedagógica, não se efetivam em razão cumprimento dessas inúmeras atividades. Por fim, os momentos de formação continuada que conseguem realizar, por vezes, são aqueles ofertados pelos órgãos governamentais que, em geral, apenas elaboram um produto pronto e acabado, sem consulta sobre os interesses dos professores, já que visam apenas ao cumprimento da lei.

Além disso, os sistemas de ensino, por exigência legal inclusa nas avaliações de credenciamento institucional, por necessidade do atual contexto sócio-histórico, por exigências da competitividade de mercado, e mesmo por compromisso com a melhoria do estatuto da formação docente e a conseqüente melhoria da prática pedagógica, ofertam aos seus professores palestras e cursos, no início e durante o ano letivo (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296).

Ademais, desde a década de 1990, organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial têm publicado documentos como a “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação” e o “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, ambos de 2008, ressaltando a importância do investimento na formação continuada como um papel renovador para a educação, capaz de preparar os professores (e seus alunos) para os desafios de formarem as novas gerações, notadamente, sob a influência do neoliberalismo, do desemprego, do ausentismo do Estado e da competição cada vez mais acirrada pelo mercado de trabalho.

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que **ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente**, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. **As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva** (GATTI, 2008, 62, grifo nosso).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que não por acaso a atual BNC-Formação de professores é fundamentalmente alicerçada nas competências e habilidades, de modo que, apesar de ser um documento recente, suas propostas não apresentam nenhuma novidade. Seguindo essa lógica do capital, a educação é utilizada como um meio essencial de ascensão econômica, já que o discurso prega que pessoas formadas e capacitadas por meio de competências e habilidades conseguirão desenvolver-se melhor. Logo, um país dotado desses requisitos desenvolverá sua economia, e desenvolvimento econômico seria sinônimo de sucesso e felicidade para a população, mas o desenvolvimento enquanto ser humano não parece ser um item importante.

A equação proposta quando se coloca a questão como foi anteriormente delineada é simples: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? Claro que não estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos [...], mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como [...] homem produtivo? (GATTI, 2008, p. 63).

Além do mais, existem denominações como reciclagem e capacitação, que são por vezes utilizadas para designarem a formação continuada, porém de maneira alguma condizem com o processo contínuo de formação dos professores (CASTRO; AMORIM, 2015). Por meio da “reciclagem”, os professores seriam munidos das competências e habilidades necessárias para o exercício profissional, conforme as demandas atuais pautadas na competição do mercado de trabalho. É necessário salientarmos que os conhecimentos e saberes dos professores não podem ser descartados como uma mercadoria que apresenta defeito e que irá para a reciclagem. A formação contínua ocorre todos os dias na atividade

docente, na troca de conhecimentos com outros professores, com os próprios alunos, analisando, estudando, confrontando teorias, práticas, observando os acontecimentos da sociedade.

Mediante o exposto, é possível afirmarmos que formar não é certificar, e, apesar de ser indispensável para a progressão profissional do professorado, não se pode aceitar que esse processo que acompanha toda a trajetória docente seja concebido como mera saída reparadora de uma formação inicial precária ou se transforme apenas em mais uma mercadoria a ser explorada pelo capital, vendendo cursos e “fórmulas mágicas” para a resolução dos problemas enfrentados na educação. Além do mais, a formação continuada não pode ficar relegada a uma nova forma de regulação profissional, mas deve despertar uma justa raiva “[...] que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador [...]” (FREIRE, 1997, p. 45).

3.3. Diversidade cultural e educação

O Brasil, nas últimas décadas, tem conferido ênfase aos assuntos referentes à diversidade cultural, mas tal temática está presente na história da humanidade há muito tempo, pois “[...] Diferenciar grupos humanos ou pessoas por atributos classificatórios que permitam separar o “eu” do “outro” e o “nós” do “eles” é constitutivo das culturas humanas, permitindo a construção das identidades culturais. [...]” (ROSEMBERG, 2014, p. 747). Assim, a diversidade cultural está presente na educação, na mídia, nos discursos políticos, nas políticas públicas e no mercado de trabalho. Se o professor deve saber dialogar com a diversidade dos alunos, o administrador de uma empresa é ensinado a gerenciar trabalhadores das mais variadas origens culturais.

Entretanto, abordar a diversidade cultural não se resume à inclusão do diverso pela escolarização ou a tolerância com o outro, porque estas não aprofundam o debate acerca da desigualdade, pobreza e marginalização que os grupos ditos minoritários têm enfrentado desde que suas terras foram invadidas e suas vidas foram postas como subalternas. Os povos indígenas, por exemplo, constroem seus conhecimentos por meio de uma relação direta com o ambiente em que vivem e conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade, que nem sempre são considerados pela escola.

Por efeito, os currículos escolares e a cultura dominante são eurocêntricos e as sequelas da discriminação sobre as populações que não pertencem à elite se estendem para os espaços político, cultural, intelectual e econômico. Portanto, é necessário problematizarmos como a política da diversidade cultural vem sendo empregada nas últimas décadas, como pode estar contribuindo para um discurso de coesão social e apagamento das consequências da exploração dos povos pertencentes às culturas julgadas como subalternas, que por séculos tiveram suas terras usurpadas e sua história contada por outros.

Desse modo, iniciaremos a análise com base na interpretação de Bogo (2010). Para este autor, os seres humanos têm identidades biológica, histórica e cultural, e nos tornamos humanos quando saímos do estado apenas biológico e passamos a desenvolver, por meio do trabalho, aspectos como a atividade cultural, a educação, a pesquisa e, por consequência, nos tornamos seres sociais. Além disso, para estabelecermos determinada identidade, esta, inevitavelmente, se contrapõe à outra: “[...] a identidade no seu específico sempre se contrapõe a outra identidade que é o seu oposto [...] quando são antagônicas, temos a contradição principal no processo, uma parte quer eliminar a outra para se afirmar como força dominante” (BOGO, 2010, p. 28). O colonialismo europeu, por exemplo, utilizou a concepção de identidade superior para usurpar as terras e a vida dos povos indígenas e empregou o etnocentrismo para justificar a destruição dessas populações.

[...] Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. [...] esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro, que ser esquecidos, antes que se comece a forjar a lealdade com uma identidade nacional mais unificada, mais homogênea [...] (HALL, 2006, p. 60, grifo do autor).

Por outro lado, apesar da unificação e do apelo à identidade nacional, a modernidade estabeleceu a categorização do outro e inventou, de variadas maneiras, o componente negativo. Prontamente denominou o indígena de preguiçoso; o negro, de marginal; o indigente, de drogado; o deficiente e etc., de outro, de diferente, que se tornou depósito de todos os males, portador das falhas sociais. Assim, a pobreza é do pobre que não trabalha, não estuda, não se especializa, a violência é do violento, o fracasso escolar é do aluno. Dessa forma, a modernidade conseguiu construir a demonização do outro, estereotipar o diferente, categorizar os sujeitos entre superiores e inferiores; construiu uma tendência em valorizar os

aspectos e valores próprios da sua cultura e estranhar ou até rejeitar os aspectos culturais do outro.

[...] a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES, 2007, p. 19).

Dito isso, torna-se imprescindível avaliarmos que o reverberado discurso sobre o multiculturalismo tem apresentado respostas “politicamente corretas” para a desigualdade, a exclusão e o genocídio de diversos grupos, configurando uma maneira velada que a modernidade desenvolveu para confessar sua brutalidade colonial, sem questionar o sistema excludente capitalista: “O multiculturalismo pode ser definido [...] como a autorização para que os outros continuem sendo ‘esses outros’, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio” (DUSCHATZKY; SKILAR, 2000, p. 170, grifo dos autores).

Nesse sentido, não basta aceitarmos o discurso atraente da diversidade cultural, é indispensável problematizá-lo para que não seja utilizado como mera retórica conformista, aceitarmos os outros por serem diferentes, sem apreendermos, refletirmos e questionarmos os acontecimentos históricos que colocaram esses povos como inferiores. E, mais, não podemos naturalizar as desigualdades e mazelas sociais que atingem, notadamente, os grupos ditos minoritários.

À vista disso, a cultura está entre as preocupações do sistema capitalista desde o fim da Segunda Guerra Mundial, e a temática aparece ligada a novos conceitos, ou renovados, como multiculturalismo, interculturalidade, diferença, identidade, entre outros utilizados nas políticas de inclusão social. As discussões acerca da diversidade cultural se tornaram marcantes por meio das conferências e documentos internacionais divulgados por organismos e agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, desde os anos 1970, com predominância na década de 1990 (CARVALHO; FAUSTINO, 2015).

É fundamental observarmos que o período da década de 1970 foi marcado pela crise capitalista no modo de produção fordismo/em razão da guerra árabe-israelense, em 1973, momento em que a indústria buscou novas maneiras de pela falta de demanda para os

produtos industrializados e queda do consumo, os equipamentos das corporações ficaram ociosos, e, nesse quadro, era necessário se buscar soluções. A estratégia então foi

[...] A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2008, p. 137-140).

Logo, passamos a verificar, nos anos 1970, a transição do modelo de produção rígida do fordismo/taylorismo para a consolidação de uma produção flexível.

[...] A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" [...] no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p. 140).

O emprego da automação e das novas tecnologias acarreta mudanças organizacionais e na vida útil dos produtos, é necessário se consumir rapidamente e expandir o consumo de produtos para locais que antes eram utilizados como colônias, apenas para extração/exploração de matéria prima, ao passo que estes locais passam a servir como mercado consumidor e fornecedor de mão de obra barata. Com efeito, faz-se necessário se produzir novas mercadorias para um novo perfil de consumidor, com novos gostos e padrões.

[...] **A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo**, portanto, por uma **atenção muito maior** às modas fugazes e **pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural** que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e **a mercadificação de formas culturais** (HARVEY, 2008, p. 148, grifo nosso).

O processo de produção ocorre visando a uma demanda diferenciada, um mesmo produto apresenta características particulares para atender ao desejo de cada consumidor. Para satisfazer essas variações nos produtos, as linhas devem ser flexíveis na produção, isso

culmina, já na década de 1970, no surgimento de novos equipamentos programáveis, com opções de séries que podem ser utilizados combinados ou separadamente. A informatização da produção ganha espaço e se junta à automação para realizar inúmeras tarefas que antes eram executadas pelo homem, e o desemprego torna-se uma das consequências do novo modelo de produção.

Salientamos que as transformações no mundo do trabalho não ocorrem isoladamente de contextos econômico, político e social. Portanto, em seguida, a educação deve atender à formação do novo modelo de cidadão e trabalhador, correspondente às necessidades da produção flexível, que se consolidou após os anos 1970. A escola deve atender às demandas do mercado instável e a educação passa a ser voltada à solidariedade, à tolerância, a atitudes e valores, à diversidade cultural e ao convívio com o outro.

De tal modo, na década de 1990, diversos países, em especial da América Latina e Caribe, concretizaram reformas em seus currículos, formação docente, legislação, isto é, em diversas áreas do sistema de ensino. Esse processo de “remodelamento” educacional se dá pelo viés discutido em documentos e conferências internacionais de que a educação é condição necessária e estratégica para a redução das desigualdades sociais e da pobreza, além de promover a cultura de paz e tolerância à diversidade cultural dos países, pois esses seriam os maiores entraves do crescimento dos países dessa região.

A crise econômica mundial fez aumentar o desemprego e a exclusão social, forçando as economias centrais não apenas a reafirmar a importância da inclusão, mas também a elaborar políticas de reconhecimento e tolerância para com a diferença, visando, principalmente, a coesão social (CARVALHO; FAUSTINO, 2015, p. 117).

Organismos internacionais como a UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, entre outros, realizam conferências e produzem publicações com enfoque na educação enquanto elemento imperioso para o desenvolvimento dos países. As publicações abordarão temas como diversidade cultural, competitividade, criatividade e flexibilidade. A saber, um dos documentos basilares da UNESCO, “Educação: um tesouro a descobrir”, amplamente conhecido como Relatório Jacques Delors, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, se consolidou com base na retórica da educação como resposta à crise, por meio do desenvolvimento humano, da cultura da paz, da convivência pacífica entre as diferentes culturas.

O Relatório Jacques Delors tinha como finalidade “[...] instituir uma política universal de educação que, baseada em uma filosofia humanitária, formasse cidadãos tolerantes e aptos a viver em paz, em um sistema produtor de desigualdades” (CARVALHO; FAUSTINO, 2015, p. 112). A publicação ficou notória ao abordar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A educação é apresentada como “chave” para que os sujeitos adquiram um desenvolvimento harmonioso, com a aquisição de competências, habilidades, criatividade e flexibilidade para superar as dificuldades do novo século.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a **educação surge como um trunfo indispensável** à humanidade na sua **construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social**. Ao terminar os seus trabalhos, a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um remédio milagroso, não como um abre-te sésamo de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como via que conduza a um **desenvolvimento humano mais harmonioso**, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (DELORS, 1998, p.11, grifo nosso).

Podemos afirmar que o discurso da diversidade cultural, coesão social, competências, flexibilidade atende ao ensejo de um Estado mínimo neoliberal; de uma sociedade sem trabalho para todos, em que a tecnologia tem retirado postos de trabalho antes ocupados pelo homem. O Estado se ausenta das questões sociais e coloca sobre os sujeitos a possibilidade de mudança dessas moléstias, essencialmente, por meio da educação, em que se discute a diversidade dos homens e não a igualdade para todos.

Mediante o discurso adotado pelas agências e organismos internacionais, os movimentos sociais e suas ações foram caracterizados como movimentos culturais e não ligados à luta contra a pobreza. Assim, os excluídos (o indígena, o negro, a mulher, o deficiente, o indigente etc.), como são denominados aqueles que estão às margens da sociedade capitalista, na retórica dos organismos internacionais, nas conferências internacionais, nos documentos nacionais, serão inclusos na educação, na sociedade, pelo respeito às suas diferenças, à sua cultura. Desloca-se, assim, a discussão das disparidades econômicas, para se enfatizar os aspectos culturais; a exclusão é apenas cultural e está associada à falta de escolarização dos excluídos. Nessa lógica, a solução seria simples: escolarizar os excluídos e enfatizar a tolerância, a convivência pacífica entre os diferentes.

A partir da segunda metade do século XX, no Brasil, começa a emergir – não sem contradição e conflitos - um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. Inclusive, muitos profissionais da educação advêm dos movimentos sociais, vivem a diversidade e a luta do seu povo, este é o caso dos professores indígenas, exímios agentes políticos.

O período de redemocratização do país, após a ditadura civil-militar e em consonância com o cenário mundial de expansão do capitalismo, foi uma oportunidade em que os indígenas e outros grupos se mobilizaram para reivindicarem seus direitos. Todo esse contexto reverberou na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na lei nº. 9.394/1996, que trouxeram algumas conquistas de direitos reivindicados por muito tempo pelos grupos ditos minoritários.

Quadro 7 – Marcos legais para a diversidade e os povos indígenas

Constituição Federal de 1988	<p>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>[...]</p> <p>§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p> <p>Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</p> <p>§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.</p> <p>§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.</p> <p>§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)</p> <p>CAPÍTULO VIII - DOS ÍNDIOS</p> <p>Art. 231. 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.</p>
------------------------------	--

	<p>§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.</p> <p>§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.</p> <p>§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.</p> <p>§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.</p> <p>§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.</p> <p>§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.</p> <p>§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.</p> <p>Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.</p>
Lei nº 9.394/1996	<p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);</p> <p>Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)</p> <p>I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]</p> <p>IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]</p> <p>§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p> <p>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</p>

	<p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</p> <p>TÍTULO VIII - Das Disposições Gerais:</p> <p>Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;</p> <p>II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.</p> <p>Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.</p> <p>§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.</p> <p>§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</p> <p>I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;</p> <p>II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;</p> <p>IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.</p> <p>§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como podemos constatar, a Constituição Federal de 1988 trouxe a garantia legal, aos povos originários, de utilização das línguas maternas indígenas e processos próprios de aprendizagem, além de abordar as questões referentes à demarcação das terras indígenas. Em relação à lei nº. 9.394/1996, é importante assinalarmos a ênfase sobre a educação intercultural bilíngüe e diferenciada e a reafirmação do art. 210, da Constituição Federal de 1988.

No entanto, é relevante refletirmos que, apesar das questões essenciais abordadas na Constituição Federal de 1988, por exemplo, é perceptível que as culturas não dominantes ficam reservadas para discussão em determinado dia, portanto, discute-se, no dia 19 de abril, sobre os indígenas, no dia 20 de novembro, sobre a consciência negra, porém isso não coaduna com a intencionalidade de se dialogar sobre essas populações em todas as disciplinas e conteúdos. Esse é um caminho agradável de se discutir a diversidade cultural, mas é essencial se apresentar, aos educandos, a realidade vivenciada por esses povos, desde o passado de usurpação de suas terras, o genocídio praticado contra suas vidas, que perduram até o século XXI e parecem questões longe de serem sanadas.

Em relação à lei nº. 9.394/1996, destacamos que os códigos básicos de aprendizagem são enunciados como indispensáveis aos educandos, sendo condição basilar para a empregabilidade; além disso, a lei reafirma os preceitos da década de 1990²⁵, ao abordar a educação como meio para a solidariedade e tolerância entre os homens, em uma época de ascensão neoliberal e exacerbação da pobreza.

Outro ponto a ser destacado está presente no art. 26, da lei nº. 9.394/1996, pois, na redação deste artigo, os currículos do ensino fundamental e do médio devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma base diversificada. Nesse sentido, é importante frisarmos que se reconheça não apenas a diversidade nos seus aspectos regional e local, mas sua presença enquanto construções histórica, cultural e social. Não obstante, ao sugerirmos que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro a serem inclusas no ensino da história do Brasil, podemos indagar se essa concepção de “contribuição” pode ocultar a ideia de que temos uma cultura central, a importante, a verdadeira, sendo as demais portadoras de algumas contribuições, pequenos detalhes na nossa história nacional.

Ademais, as garantias legais, apesar de serem um avanço, não são capazes de apagar as marcas da desigualdade, estereótipos, preconceito e violência que vigoram em uma sociedade de mentalidade escravocrata e colonizadora.

A herança mais remota do ethos da classe burguesa brasileira é o seu estigma colonizador e escravocrata. Colono é aquele que cultiva a terra dos

²⁵ Em 1995, ou seja, um ano antes da promulgação da lei 9.394/1996, a UNESCO publicou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, o que reforça a influência internacional em destacar a tolerância à diversidade na educação.

outros. E, por outra parte, aquele que cultiva ou cultua o pensamento, a cultura, os símbolos e as ideias do colonizador. Concomitantemente, aprendeu do colonizador as estratégias e a cultura escravocrata (FRIGOTTO, 2011, p. 70).

Assim, observamos a morosidade na demarcação das terras, que é incessantemente alvo de disputas, e, no contexto atual de pandemia, acentuaram-se as disparidades entre os grupos. Podemos exemplificar tal assertiva com base nos dados²⁶ sobre a prevalência da covid-19 (indivíduos já infectados em algum momento), em que, até o momento, os indígenas representam um total de 6,4%, número quatro vezes maior do que em pessoas brancas (1,4%), o que demonstra a vulnerabilidade dessas populações e o abandono estatal com a saúde e vida dos indígenas.

Ante o exposto, não cabe à educação e à formação de professores apresentarem a diversidade apenas de forma estetizada e folclórica, porque a diversidade cultural é muito mais do que lidar com o diferente, é lidar com construções histórica, social e cultural ligadas às relações de poderes, aos processos de colonização, dominação e resistência. Assumir a diversidade é posicionar-se contra a dominação, exclusão e discriminação, é ver a educação como um direito social e entender a diversidade no interior de um campo político, é reivindicar não apenas os direitos culturais, mas os direitos políticos.

Assim, entendemos que os direitos legais dos grupos pertencentes à diversidade cultural do país foram conquistados por meio de muita luta, negociações e estratégias, contudo mesmo uma proposta aparentemente benéfica, como a retórica da diversidade cultural, oculta intencionalidades que favorecem o capital, porque se discutem as questões relacionadas aos direitos culturais, educacionais, sociais, para uma minoração da pobreza a que as populações não pertencentes aos grupos dominantes foram relegadas; entretanto, não se discutem a representação política, a distribuição das riquezas que estão concentradas nas mãos de poucos e a pobreza que há séculos recai sobre a maior parte da população.

Scalon (2011), em seus estudos, analisou que os brasileiros têm uma ideia de que o esforço pessoal e a educação são os critérios que mais afetam as chances de ascensão social, e esse critério meritocrático de visualizar a pobreza da população legítima e naturaliza os altos níveis de riqueza nas mãos de poucos indivíduos, porque, em tese, estes são sujeitos que estudaram, especializaram-se, empreenderam, enfim, esforçaram-se o bastante para

²⁶ Informações obtidas na reportagem “Estudo reforça indícios de que pobres e indígenas são mais vulneráveis à covid-19”, publicada pela BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54274684>. Acesso em: 24 set. 2020.

alcançarem tal colocação. Esse entendimento privilegia os grupos dominantes e corrobora o discurso, do capital humano, de que, incluindo-se os excluídos pela escola, as desigualdades sociais serão resolvidas por si só.

A crença de que na nossa sociedade prevalecem critérios de estratificação meritocráticos pode apontar para uma possível explicação para a convivência dos brasileiros com níveis tão elevados de concentração de riqueza. Isto porque, quando os determinantes das diferenças na obtenção de posições sociais e riqueza estão vinculados a qualidades e méritos individuais, tais como esforço, educação, qualificação ou inteligência, eles tendem a ser reconhecidos como justos, conferindo, portanto, legitimidade ao sistema de estratificação. Como consequência, esta crença pode justificar uma maior tolerância com a desigualdade de recompensas e a aceitação de limites mais elásticos para as disparidades de renda [...] (SCALON, 2011, p. 57-58).

Essa valorização da educação como recurso de ascensão econômica valida a lógica do capital humano de que a educação é o recurso necessário para que os “naturalmente privados de cultura” adquiram as habilidades úteis para sua empregabilidade, o que, em consequência, representaria a resolução dos problemas dos grupos excluídos.

Freitas e Faustino (2020) mostraram como isso ocorreu no século XXI com os pressupostos dos códigos da modernidade da CEPAL; os códigos seriam a aquisição da leitura, escrita, operações aritméticas e comunicação, sendo elementos basilares para a inserção dos grupos excluídos no mercado de trabalho. As autoras averiguaram as propostas dos documentos da CEPAL, especificadamente para os povos indígenas, entre 2001, 2002 e 2006, e concluíram que os códigos eram recomendados como determinantes para a empregabilidade dos indígenas, porque estes grupos não eram dotados de tais conhecimentos básicos e por isso estavam às margens da sociedade, do mercado de trabalho, do consumo, em suma, de melhores condições de vida. Logo, recaía na falta de escolarização dos indígenas e na alta taxa de analfabetismo o fator de pobreza dessas populações, silenciando, assim, a usurpação das terras indígenas, a invisibilidade quanto à história e cultura desses povos, além do genocídio praticado contra os povos originários.

Dessa forma, prepondera nos documentos orientadores de políticas públicas e em grande parte da sociedade a ideia de que a educação, ao incluir os excluídos, contribuirá para o desaparecimento das desigualdades sociais, especialmente pela inserção dos grupos minoritários no mercado de trabalho. E, ainda, a empregabilidade estimularia o consumo, o desenvolvimento, e uma sociedade desenvolvida economicamente poderia investir mais na promoção da igualdade. No entanto, é possível afirmarmos que não existe uma relação direta

entre crescimento econômico e redução da desigualdade, porque é necessário que os recursos sejam de fato canalizados para a redução das desigualdades, da pobreza. Porém, segundo Scalón (2011), quando o índice econômico está favorável, é a elite que mais se beneficia com essa riqueza, já que tem o poder de manipular em que locais os recursos serão alocados.

A conectividade das elites – considerando elite econômica, elite política e elite intelectual – tem consequências importantes para a concentração de poder e riqueza, bem como para a implementação e eficiência de políticas públicas que busquem melhorar a distribuição de oportunidades e recompensas. No Brasil, o capital econômico, o capital simbólico, o capital cultural e o capital social, entendidos como capital relacional, se entrecruzam criando um cenário no qual a esfera pública tende a ser mobilizada para atender interesses privados. Assim, não há como desconsiderar ou minimizar a capacidade de mobilização, pela elite, dos recursos e meios, tanto privados como públicos, para garantir a manutenção e a reprodução de classe [...] (SCALÓN, 2011, p. 60).

Coaduna-se com essas reflexões a importância de se formar professores críticos, para que consigam analisar os pressupostos educacionais, a relação dos discursos com as reais intencionalidades do capital, dos organismos internacionais e nacionais, do Estado, dos grupos do governo que estão no poder em determinados momentos, para que, inclusive, possam ressignificar as propostas que não condizem com uma educação emancipatória.

Essa não é uma tarefa simples, todavia, com uma formação de professores que aborde a diversidade cultural, ressaltando os diversos povos que tiveram suas culturas inferiorizadas, mas que resistem, há séculos, contra a ofensiva do capital, a associação dos conhecimentos científicos e a realidade que circunscrevem os educandos já se tornam caminhos para, conforme ensinou Paulo Freire (1997), os professores pensarem certo na docência e terem uma justa aversão à desigualdade da sociedade em que vivem.

Do mesmo modo, faz parte de pensar certo na docência rejeitar qualquer forma de discriminação; a educação, em uma perspectiva emancipatória, deve assegurar que os alunos se orgulhem, tenham ego da sua diversidade, por isso uma das maiores tarefas da educação é propiciar o contato com o outro. No entanto, para alcançar tal escopo, a formação de professores não pode ignorar a sociedade excludente e desigual em que vivemos e não pode formar professores que se sintam superiores em relação a outros. Por exemplo, como aponta Ruiz (2014), professores não indígenas que trabalham em terras indígenas e, que em alguns casos, menosprezam o conhecimento, a organização e a identidade dos indígenas,

considerando-os atrasados e primitivos, entendendo que são portadores de um conhecimento superior.

[...] generalmente en las comunidades indígenas donde llegan profesores provenientes de la educación formal, éstos casi siempre son de lugares lejanos a la comunidad. Los profesores no eligen el lugar a donde serán enviados, no conocen las culturas de los pobladores del lugar **y muchos de ellos tienen la idea de que lo indígena es retrasado, premoderno o subdesarrollado; sumado a lo anterior, en la mayoría de las ocasiones los profesores se presentan como portadores de un conocimiento “universal”, que los hace “superiores” a los pobladores del lugar [...].** (RUIZ, 2014, p. 98, grifo nosso).

A educação, em uma perspectiva crítica, é um dos principais meios para se discutir a identidade cultural, a diversidade dos povos, que, por séculos, notadamente nos países da América Latina, como o Brasil, tiveram sua diversidade categorizada entre superiores (colonizadores) e inferiores (indígenas e negros). Todavia, ainda existem inúmeras barreiras na escola, pois até a cultura local só é permitida, se for portadora do título de erudita; no caso dos povos indígenas, sua existência, muitas vezes, é retratada apenas nas primeiras páginas dos livros didáticos ou apenas como manifestação folclórica.

[...] uma das consequências do processo de idealização e paralelo apagamento do índio na realidade social brasileira é a forma como os índios costumam ser representados nos livros didáticos. O verbo no pretérito imperfeito é uma constante, porque de forma geral os índios “eram”, raramente eles “são”. Costumamos ler nesses livros que os índios “moravam” em ocas, que o tacape “era” uma de suas armas de guerra. O pretérito imperfeito imprime a atmosfera mítica que, muitas vezes, ainda se constrói em torno do índio, apartando-o do momento presente, da realidade contemporânea [...] (GAMA-KHALIL; SOUZA, 2015, p. 227).

Para se questionar essa maneira de se compreender os grupos não pertencentes à cultura dominante, deve-se propiciar o contato com o outro para se promover a assunção dos sujeitos, isto é, que, mediante a educação, a convivência com o diferente, todos possam se assumir, aceitar-se e orgulhar-se de quem são (FREIRE, 1997).

O propósito não é produzir “guetos culturais”, categorizando uns como superiores e outros como inferiores, ao contrário, o intuito é promover o enaltecimento do ego de se ser e pertencer a determinada cultura, reconhecendo igualmente a riqueza da diferença do outro, além de avaliar que as formas de categorização da cultura servem para a manutenção da posição de superioridade e privilégios dos grupos dominantes.

A constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores. É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre o outro. [...] Os discursos e as práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes [...] (SANTOMÉ, 2011, p. 164).

Aliás, é essencial que os professores apreendam que as culturas não representam comunidades homogêneas, como se todas as etnias indígenas vivessem da mesma maneira, como se todas as culturas tivessem sido estruturadas independentemente das relações de poder e hierarquia. Nessa concepção genérica, supõe-se que cada cultura é harmoniosa, equilibrada, porém o contato com o outro, no caso do indígena com o não indígena, trouxe modificações tanto para a cultura indígena quanto a do não indígena; cada etnia viveu, a exemplo, uma forma de violência, usurpação de suas terras, portanto, não há uma cultura indígena, mas culturas indígenas. Cada povo indígena teve (tem) que traçar estratégias de resistência, carrega sua ancestralidade e isso não deve ser ignorado.

Percebemos que trabalhar a diversidade cultural na educação deve ser uma ação política dos professores, eles devem questionar os privilégios da cultura dominante, entendendo que a educação é uma luta em torno de significados políticos. Os grupos que não pertencem à cultura dominante acabam sofrendo com a desigualdade, que é uma das maiores marcas da sociedade brasileira, uma desigualdade histórica.

A diversidade cultural não pode ser apenas representada nas festas escolares, nas datas comemorativas ou nos murais, é determinante se discutir por que algumas culturas são negadas e silenciadas e, nesse contexto, como elas resistem. Essas são considerações essenciais para serem discutidas não só na escola, mas nos currículos dos cursos de formação de professores.

Certamente, falar sobre a diversidade cultural, sem avaliar a formação dos professores (inicial e continuada), não passará de um discurso bonito nas diretrizes das políticas educacionais, mas não modificará a exclusão da diversidade cultural na educação. Somente professores conscientes da realidade excludente, desigual, que marginaliza os diversos grupos culturais, podem fazer com que a mudança ocorra mediante a inovação da tradição curricular, que tem aprisionado os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Cabe destacarmos que os professores e a educação não têm o poder prodigioso de promover

o fim da desigualdade e exclusão na sociedade, pois estas são marcas da sociedade capitalista.

É necessário o professor indagar como a diversidade está sendo tratada nos documentos oficiais, nos currículos escolares, na formação de professores. Ao constatar as respostas, é necessário o docente sair da imobilização, da inércia, pois falar de diversidade e diferença significa compreender as causas políticas e sociais do etnocentrismo, implica posicionar-se contra os processos de colonização e dominação. De acordo com Gomes (2007), falta esse debate na formação de professores e estes deveriam reeducar seu olhar, posto à invisibilidade concernente a esses assuntos por séculos.

Visando à mudança, mesmo que em pequenas ações, um professor consciente da diversidade cultural, do currículo etnocêntrico que ainda predomina nas escolas e nos cursos de formação de professores pode adotar a literatura indígena, escrita pelos próprios indígenas, para, por exemplo, romper com os cânones literários ainda predominantes. Segundo Freitas (2020), essa é uma forma de apresentarmos a diversidade não como exótica, folclórica, distante, mas o mote é trazeremos a pluralidade de literaturas que o Brasil apresenta, enfatizando que, no caso dos indígenas, não falamos de uma literatura, mas em literaturas, considerando as 305 etnias existentes no país. Assim, a diversidade cultural, por meio da literatura indígena, dá voz aos povos originários para que contem sua história e sejam reconhecidos como produtores de conhecimentos.

Esse é um caminho apresentado, porém os professores devem estar conscientes de que a educação é um ato intencional e político, para, então, romperem com paradigmas etnocêntricos e promoverem mudanças em qualquer disciplina, em qualquer conteúdo, desde que assumam essa consciência para a transformação.

Por outro lado, almejando uma formação para a consciência de mudança, torna-se indispensável, aos professores, refletirem sobre o termo tolerância - inclusive presente na lei nº. 9.394/1996 como pressuposto da educação -, muito utilizado no que se refere à diversidade cultural na educação, porque a palavra tolerância pode ocultar uma perversa intencionalidade: “[...] tolerância não constitui o reconhecimento da cultura do outro como diferente, no sentido de magnificente, conhecendo e reconhecendo esta pluralidade de culturas como riqueza. A diversidade seria simplesmente suportada para não causar conflitos, ou melhor, revoltas” (FREITAS; NOVAK, 2020, p. 130). É necessário frisarmos que não compactuar com o termo tolerância, no que se refere à diversidade, não significa aceitar a intolerância, mas compreender que esta palavra não condiz com toda a história de

preconceito, usurpação, violência, expropriação que vivenciaram as culturas julgadas como subalternas.

Como é o jogo da tolerância na educação? Certo que somos tolerantes quando admitimos na escola pública os filhos das minorias étnicas, religiosas ou outras, ainda que esta aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. Porém, também somos tolerantes quando naturalizamos os mandatos da competitividade como únicas formas de integração social, quando fazemos recair no voluntarismo individual toda esperança de bem-estar e reconhecimento, quando damos uma piscada conciliadora a tudo o que emana dos centros de poder, quando não lutamos com os significados que nos conferem identidades terminais (DUSCHATZKY; SKILAR, 2000, p. 176).

A tolerância pode representar um discurso ameno frente os problemas de preconceito, desigualdade, segregação, exclusão que a sociedade capitalista impõe àqueles que não fazem parte da classe dominante, da cultura erudita e privilegiada; problemas que não são apenas enfrentados na escola, mas estão presentes no mercado de trabalho, na representação política, em vários espaços determinantes na sociedade.

Cabe frisarmos, por fim, que discutir sobre a diversidade na educação não representa a resolução desses problemas, ela é um meio importante de conhecermos e respeitarmos o outro, quando realizada de forma crítica, buscando mostrar a história dessas culturas, seus conhecimentos, os problemas enfrentados, as estratégias de luta, seus feitos, seus personagens, dando-lhes voz para expressarem sua diversidade cultural. Não podemos, porém, conforme Faustino e Carvalho (2015), aceitar, sem reflexão, a política da diversidade cultural que não toca nas questões econômicas.

3.4. Síntese integradora

A formação de professores é um momento basilar para a construção da identidade docente. Na formação inicial, é imprescindível que os futuros professores reflitam sobre os dilemas educacionais e da sociedade, que consigam estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e que, posteriormente, na formação continuada, busquem uma formação não apenas visando ao cumprimento da lei, à resolução de problemas imediatos, mas almejando a melhoria do ensino, da educação, da sociedade, dentro dos seus limites.

Não obstante, por meio de formações inicial e continuada sólidas, em constante construção, os professores poderão refletir sobre as propostas educacionais, como a diversidade cultural na educação, porque, apesar do discurso bonito e eloquente que se apresenta nos documentos oficiais, este pode esconder a intencionalidade de silenciar e naturalizar as disparidades econômicas, a concentração de riquezas, a exploração, o passado e presente que julgou e continua julgando os povos entre melhores e piores, visando à exploração dos grupos não pertencentes à cultura dominante, categorizando o outro como inferior.

Ademais, é indispensável compreendermos que a inserção da diversidade cultural na educação via escolarização não significa a solução dos problemas que os povos, como os indígenas, enfrentam por séculos. A educação é um meio importante para conhecermos o outro e analisarmos o porquê da situação que vivenciamos, mas isso só ocorrerá se a formação de professores se constituir em um momento de reflexão e ação para a mudança de práticas etnocêntricas que ainda permeiam os currículos da educação básica e da formação de professores.

4. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: ANÁLISE PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No estudo das seções anteriores, foi possível apreendermos a importância das políticas públicas, a negociação e lutas dos grupos para que seus direitos sejam efetivados, além da contradição que atravessa a política pública, pois, ao mesmo tempo em que estabelece direitos e minoração dos problemas públicos, ela trabalha a favor da coesão social, atenuando situações que podem gerar conflitos. E, ainda, observamos como a formação de professores, seja a inicial ou a continuada, em uma perspectiva crítica, é determinante para se romper com o ideário de que a inserção da diversidade cultural via escolarização será o único meio de reparação das desigualdades, preconceitos, violências que têm sido praticados contra os povos indígenas. Essas análises prévias são de suma importância para que possamos, nesta seção, compreender que as políticas públicas são um meio importante utilizado pelos povos originários para conquistarem os seus direitos e/ou lutarem pela permanência do que já foi alcançado, como é o caso da educação escolar indígena, da formação dos seus professores, porém sem perder de vista que a política pública em sua contradição não rompe com a exclusão, que é um ponto nodal da sociedade capitalista, atuando, portanto, na estratificação da pobreza.

Notamos, por outro lado, ao refletirmos sobre a formação de professores não indígenas, como a educação e seu currículo dominante excluem o conhecimento dos povos indígenas (GOMES, 2007) e que os professores não indígenas, formados em uma educação etnocêntrica, reproduzirão o silenciamento sobre quem são os povos indígenas do Brasil e, por consequência, se repetirá nos alunos o desconhecimento sobre a riqueza cultural, o modo de viver, a organização e resistência dos indígenas deste país. Avaliamos que, ao contrário desse modelo, devemos salientar essa diversidade na educação, para esta não fortalecer uma retórica amena sobre a diversidade cultural²⁷. Portanto, falar dos povos indígenas é, sobretudo, abordar também os contextos de expropriação, de violência, de resistência, de organização política, é conhecer seus personagens, suas histórias, sua arte, seus modos de viver, e esses são elementos que permeiam a formação dos professores indígenas.

²⁷ A diversidade cultural, apesar de ser enfatizada na educação, muitas vezes, se restringe ao Dia do Índio e ao uso dos cocares, cestarias, pinturas, mas não salienta a diversidade das culturas indígenas, porque cada povo indígena tem suas características, são 305 etnias com suas particularidades.

Assim, a partir deste momento, nos propomos a analisar a formação dos professores indígenas, tendo como recorte temporal os anos posteriores à Constituição Federal de 1988. O recorte temporal tem um elo direto com o objetivo deste trabalho, porque a Constituição Federal de 1988 representa um marco legal para os povos indígenas tanto no que se refere à demarcação das terras indígenas como à capacidade jurídica dos índios e à educação intercultural, bilíngue e diferenciada.

No entanto, com apenas três décadas de promulgação da Constituição de 1988, percebemos um cenário de retrocessos quanto aos direitos recém-adquiridos e que ainda estão em construção e efetivação. O golpe jurídico e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, a ascensão de grupos políticos ligados à extrema direita, conservadores, e um cenário exacerbadamente neoliberal são elementos que têm culminando em um momento extremamente crítico para toda a população, mas, sobretudo, aos povos indígenas que estão sendo alvo de constantes ataques.

É importante destacarmos por que nos referimos ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff como um golpe, pois há entendimentos de que esse fato foi apenas um *impeachment*, algo amparado na lei, tendo como pressuposto um ato democrático. No entanto, Dias (2018) afirma que a democracia brasileira já nasceu, nas palavras do autor, como um acontecimento natimorto, já que, no período de redemocratização do país, após o fim da ditadura civil-militar, momento que seria o ápice da democracia brasileira, os militares sequer foram punidos pelos crimes praticados, pelas vidas ceifadas, incluindo os povos originários que foram dizimados das formas mais brutais; o “perdão” aos militares já mostrava que a democracia brasileira nascia de maneira equivocada.

Marx (2011, p. 25) já havia afirmado sabiamente: “Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Nesse sentido, o dito *impeachment* de 2016 é uma farsa encenada em alguns atos, que podemos verificar, conforme aponta Dias (2018, p. 68):

1: [...] o custo inicial da peça judicial, que serviu de base para o pedido de impedimento de Dilma, ter sido de exatos R\$ 45.000, pagos à advogada Janaína Pascoal, pelo PSDB, o partido que utiliza o número 45 nos processos eleitorais. [...] o relator do processo de impeachment no Senado foi Antônio Anastasia, do PSDB. E [...] outra coincidência: pertence ao

partido que denunciou Dilma o senador-relator da peça final de acusação que cassou a então presidenta.

2: o então deputado federal Eduardo Cunha aceitou um pedido de abertura de processo de impeachment contra Dilma. [...] Cunha, já réu em vários processos, assumiu a condição de juiz no processo de impedimento. Detalhe: ele abriu o processo no mesmo dia em que a bancada do PT decidiu votar a favor da continuidade do processo de cassação do mandato dele, no Conselho de Ética da Câmara Federal.

3: em 17 de abril/2016, [...] os deputados brasileiros, alguns [...] aprovaram o relatório que recomendava o impeachment de Dilma Rousseff. 367 deputados [...] muitos deles condenados, processados e réus, evocaram Deus, a família, a ética, a propriedade, a honra, militares criminosos da ditadura militar de 64/85 [...]

4: Em 14/07/2016, o Ministério Público Federal, [...], emitiu parecer afirmando que as chamadas “pedaladas fiscais”, o suposto crime de responsabilidade cometido por Dilma, e motivo principal do processo de impedimento, não se configuravam como “operações de crédito”. Poucos dias antes, em 27/06/2016, peritos do Senado haviam dito que as “operações de crédito” ocorreram, mas sem ato comissivo de Dilma. Diante das contradições, deputados, senadores e demais golpistas zombaram das informações dadas pelo procurador e pelos peritos.

Ademais, conforme o autor, o golpe de 2016 foi orquestrado pelo capital personificado nos agentes das economias especulativas, agrária, industrial e comercial, da mídia, de alguns grupos religiosos e por parcelas do Judiciário. A legitimação da farsa do golpe é colocada como constitucional já que atenderia ao artigo 85, da Constituição Federal de 1988, portanto, algo inegavelmente legal e em defesa da democracia, entretanto os contornos do golpe podem ser observados antes mesmo de Dilma Rousseff assumir o poder. O golpe começou a ter espaço em 2002, quando o então candidato à Presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva, divulgou a “Carta ao Povo Brasileiro”. Nesse momento, Lula estaria acenando aos interesses da elite econômica, levando adiante os caminhos da economia política neoliberal do governo anterior, e, além de preservar, “potencializou as condições e os inimigos históricos dos trabalhadores e da democracia. Os governos Lula preservaram os interesses dos operadores do Capital; mas estes não podem coexistir com a democracia” (DIAS, 2018, p. 67).

Como capital e democracia não coexistem de forma harmônica, quando os interesses da classe dominante não estão sendo atendidos da maneira como ela quer, quando as políticas públicas para os mais pobres se acentuam, o capital entra em ação para retomar o caminho que almeja, que seja mais proveitoso apenas ao seu lucro. Assim, para se moldar o golpe e sepultar o PT, passou-se a associar seus membros à corrupção, construindo-se uma retórica

de que eles, e apenas eles, é que eram responsáveis por todos os males e corrupção já existentes no país.

A mídia, por sua vez, vinculou matérias que enfatizavam as investigações, depoimentos e falas selecionadas especialmente dos membros do PT, para corroborar toda essa trama. Um dos episódios que retrata claramente esse conchavo foi na noite do dia 16/03/2016, no Jornal Nacional, em que o então juiz Sérgio Moro autorizou a divulgação de grampos telefônicos de conversas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva com aliados, entre eles, um diálogo com a presidenta Dilma Rousseff, isso porque, naquele dia, Lula havia sido anunciado como novo ministro da Casa Civil. Dilma diz, na ligação, para Lula usar termo de posse, se necessário. Após a divulgação da ligação, houve protestos em mais de dez estados e painelaços, a oposição acusou Dilma de ter tentado nomeado Lula como ministro para evitar que ele fosse preso.

No dia 31/08/2016, o golpe foi consolidado. Após isso, Michel Temer, o vice decorativo²⁸, concretizou a reforma do ensino médio, que retirou a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia e sociologia, essenciais para a construção de uma sociedade democrática e crítica perante a realidade. Além de tudo, colocou em prática os planos perversos da reforma da Previdência e da reforma trabalhista, sob a retórica de estreitar as relações entre trabalhadores e patrões, como se essas relações fossem equiparadas. Para os povos indígenas, o golpe fez ascender ao poder grupos que tentam ininterruptamente usurpar até as terras demarcadas, com a falácia de exploração em benefício dos índios, e as terras não demarcadas, no atual cenário, continuarão sem demarcação.

Portanto, desde 2016, os discursos dos principais atores políticos têm sido proferidos em detrimento aos povos indígenas, aos seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e estão continuamente incitando ações de etnocídio contra os indígenas. Vejamos que, conforme o Instituto Socioambiental (ISA), 2020 foi o segundo pior ano para Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (UCs) desde 2008. Os 188 mil hectares de florestas destruídas nesses territórios só perdem para os quase 200 mil hectares registrados em 2019, além disso, representam 90% a mais que a média entre 2009 e 2018.

Também os dados do relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - Dados de 2019”, sistematizado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário, indicou

²⁸ Na época vice-presidente da República e presidente nacional do PMDB (hoje MBD), Michel Temer enviou uma carta à presidenta Dilma Rousseff, no dia 07/12/2015, na qual listava seus descontentamentos enquanto vice-presidente, entre eles, o de não ter a confiança da presidenta e de ter sido utilizado por anos como vice decorativo, já que não tinha acesso aos acontecimentos importantes do governo.

aumento significativo na violência contra o patrimônio dos povos originários. Um exemplo é que, em 2019, os casos relacionados às invasões das terras indígenas chegaram a totalizar 134,9% a mais em comparação aos registrados em 2018, além do aumento das invasões possessórias, da exploração ilegal dos recursos e da violência que cresce contra a vida dos indígenas. Vejamos que, no item “violência contra a pessoa”, em 2018 os números foram de 110 mortes contra 277 em 2019; em relação à desassistência geral, foram registrados 65 casos em 15 estados, entre eles, o Paraná.

No Paraná, os dados apontaram quatro casos de desassistência pelo mesmo motivo: falta de moradias, sendo 80 famílias na terra indígena Tekohá Anetete, município de Diamante D’Oeste; 50 famílias em São Miguel do Iguazu; outras 50 em Santa Helena; e, por último, 45 famílias indígenas em Itaipulândia, vivendo embaixo de lonas, aguardando providências do governo do Estado e da FUNAI. Em todos os casos, as lideranças indígenas estavam cobrando medidas das autoridades.

Somam-se a isso 66 casos de desassistência em educação escolar indígena, registrados do ano de 2019, com ocorrências nos estados do Acre (16), Alagoas (2), Amazonas (18), Maranhão (7), Mato Grosso (1), Pará (1), Paraná (1²⁹), Rio Grande do Sul (2), Rondônia (4), Roraima (7), Santa Catarina (4), São Paulo (1) e Tocantins (2). Casos que caracterizam essa desassistência podem ser observados em vários estados pela falta de apoio e ações para a formação inicial e a continuada dos professores indígenas, cortes no programa Bolsa Permanência, que auxilia os futuros professores indígenas financeiramente, falta de espaço adequado para as escolas indígenas, assim, as aulas são ministradas na casa dos professores índios, falta de merenda ou em quantidade insuficiente para atender aos alunos indígenas, ou seja, são inúmeras questões que necessitam ser dialogadas, enfatizadas, reverberadas com urgência.

Portanto, todos esses fatores nos motivam a não deixarmos de apresentar os direitos, a luta e resistência que os povos originários estão enfrentando desde que suas terras foram invadidas, pois os direitos conquistados na legislação desde a Constituição Federal de 1988 não se traduzem em ações concretas facilmente.

²⁹ No caso do Paraná, a desassistência na educação se deu por indígenas do povo Guarani que protestaram em frente ao Paço Municipal da cidade Guairá, impedindo a entrada de servidores públicos como protesto de reivindicação da liberação de alvará para ampliação de uma escola na Vila Eletrosul. O alvará foi negado por falta de matrícula do imóvel.

Por efeito desse cenário sombrio, o objetivo desta seção é analisar a política de formação dos professores indígenas que atuam como lideranças das suas comunidades, lutam por sua formação, ministram aulas em suas casas, se for necessário, exercem o papel de mediação entre dois mundos, perpetuando os conhecimentos, a cultura, a língua da sua etnia e, ao mesmo tempo, apresentando os códigos dos não indígenas, realizando uma travessia entre dois mundos que é essencial para estabelecer estratégias de resistência, não apenas por seus direitos, mas de proteção a terra, à natureza, ao mundo em que todos os seres habitam.

Coadunam-se com essas reflexões as assertivas do autor Gadotti (2003) ao defender que o capitalismo e a globalização só podem levar os homens à destruição do planeta, por isso é urgente se discutir uma Pedagogia da Terra, assentada na ligação entre homens e natureza. Assim, entendemos que os professores indígenas são exemplos essenciais dessa pedagogia, pois representam a educação escolar ligada ao contato e respeito com a terra, a natureza e todas as formas de vidas, a união, a coletividade e a interação com a sua comunidade. Além disso, os professores indígenas podem ser considerados intelectuais orgânicos, termo cunhado por Gramsci, porque são ligados à sua etnia, vivenciam as lutas, conquistas, são portadores da voz do seu povo e se mantêm ligados a ele.

Desse modo, a seção apresenta uma breve digressão histórica da década de 1980, a situação dos povos indígenas sob influência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na ditadura civil-militar, além dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988, com a presença marcante os indígenas. Posteriormente, aborda a trajetória dos povos indígenas desde monitores bilíngues até tornarem-se reconhecidos como professores indígenas e a consequente legislação infraconstitucional, como a resolução CNE/CP nº. 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Destaca, também, as ações desenvolvidas para a formação dos professores indígenas no estado do Paraná, salienta a importância de se formar professores próprios de suas etnias e o complexo trabalho exercido por eles na travessia entre dois mundos, o do indígena e o não indígena, fazendo da educação um ato político de resistência e convivência com a sociedade envolvente. Por fim, o texto frisa o contexto atual que exige uma análise, mesmo que preliminar, dos últimos acontecimentos pós-2016 que têm impactado diretamente os povos originários.

4.1. O período antecedente à Constituição Federal de 1988

Os anos 1980, marco inicial do recorte temporal deste trabalho, muitas vezes são representados como uma “década perdida”, e tal concepção é baseada sob o ponto de vista econômico (GAROFALO FILHO, 2002; REGO; MARQUES, 2000; ROSTOLDO, 2003). De fato, o Brasil enfrentou uma grave crise econômica nesse período, mas considerar os anos 1980 como uma década perdida é descartar ou minimizar a luta, organização e resistência dos sujeitos civis em prol de uma sociedade democrática.

Os povos indígenas são um exemplo contundente de organização nesse período, estiveram reunidos nas discussões para o texto da Constituição de Federal de 1988, inclusive, um dos protagonistas marcantes no diálogo com diversos estudiosos e entidades foi o indígena Ailton Krenak, que participou da Comissão Pró-Índio São Paulo³⁰ e da criação da União das Nações Indígenas, em 1980. Portanto, nos limites deste texto, abordaremos alguns aspectos importantes de observação sobre essa década como os cenários econômico e social e a ação dos povos indígenas.

Cabe destacarmos que o contexto internacional nos anos 1970 era marcado pela Guerra Fria, período importante na luta pelo poder entre EUA e URSS³¹; como efeito dessa tensão mundial, houve uma frenética corrida armamentista, apoiada pelo desenvolvimento tecnológico, que propiciou a ascensão de empresas transnacionais.

No Brasil, em relação ao aspecto econômico, Silva (2003) assevera que, desde os anos 1950, o governo visava ao desenvolvimento nacional - este era o discurso -, mas, na prática, o governo abria as portas do país para o capital estrangeiro, notadamente dos EUA, que, por sua vez, recolhiam o lucro e o investiam em outras localidades, algo que se intensificou no regime militar. O resultado foi a consolidação de uma economia brasileira dependente, que pouco investiu (e ainda pouco investe³²) no desenvolvimento da ciência

³⁰ Foi fundada em 1978 por antropólogos, advogados, médicos, jornalistas e estudantes para defender os direitos dos povos indígenas em um contexto de ditadura militar e continua atuante. A partir de 1989, passou a atuar também em parceria com as comunidades quilombolas apoiando a promoção de seus direitos recém reconhecidos na Constituição de 1988. Em 40 anos de existência, diferentes gerações de associadas e associados se empenharam para assegurar a missão institucional da organização. Disponível em: <https://cpisp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

³¹ Conforme Silva (2003), a Guerra Fria foi marcada pela luta entre o liberalismo e o marxismo soviético, assim, o conflito pode ser entendido como uma entre ideologias ocidentais.

³² Afirmamos isso com base no Projeto de Lei Orçamentária para 2021, enviado ao Congresso Nacional, no qual o governo propõe, ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), um orçamento de 8 bilhões de reais para 2021, contra os 11, 8 bilhões do ano de 2020, ou seja, uma queda de 31,69% no investimento dessa área.

nacional, das tecnologias, ou seja, não houve investimento em setores essenciais para o crescimento econômico e independente.

Com uma econômica baseada na dependência externa, a partir de 1973, a crise internacional do petróleo e o aumento do seu preço fizeram com que o valor das importações dobrasse, atingindo o frágil modelo econômico adotado pelo país. Assim, as fontes de financiamento que o Brasil utilizou na ditadura civil-militar, como empréstimos externos, levaram o país, no início dos anos 1980, a entrar em colapso.

Daí em diante, a economia brasileira passou por grandes oscilações nas taxas de inflação, e visando a soluções para a crise, o regime militar adotou algumas medidas como a criação do II Plano Nacional de Desenvolvimento, no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), objetivando a estabilização da economia, mas tais medidas não conseguiram surtir o efeito desejado e o país entrou na década de 1980 com sérios problemas financeiros.

Compreendemos que, em momentos de crise, os trabalhadores são os primeiros a sofrerem com o desemprego, a redução salarial, o aumento do valor dos preços de mercadorias básicas para sua subsistência, e estes são elementos que levam os sujeitos ao descontentamento com a ação ou inação do Estado, e foi justamente isso o que ocorreu na década de 1980.

Portanto, se o Estado não provia mínimas condições de sobrevivência para os indivíduos, pregava a repressão, e os benefícios estavam a serviço da elite, passando, então, a ser visualizado como um inimigo. Desse modo, o movimento sindical, a Igreja Católica, as universidades, os intelectuais, a esquerda, os sujeitos civis se organizaram para preencherem as carências da população que não eram atendidas pelo governo que estava no poder. Coaduna-se com essas reflexões o estudo de Éder Sader (1988), que foi exilado no regime militar e, no seu regresso ao Brasil, investigou, para sua tese de doutorado, os movimentos sociais especialmente na grande São Paulo nos anos 1980. Por meio de visitas e entrevistas aos trabalhadores das indústrias, aos moradores da periferia, migrantes, entre outros, ele também ajudou na fundação do Partido dos Trabalhadores, portanto, seu trabalho é fonte essencial para refletirmos sobre o cenário da década de 1980.

Segundo Sader (1988), o Estado, sob o comando do regime militar, era tido como um oponente para a população trabalhadora, pois esse regime pouco se importava com os problemas públicos, e suas medidas mostravam apenas o desejo de manter seu poder opressor e assegurar o privilégio dos grupos dominantes. O autor observa as modificações físicas e estruturais por que a cidade foi passando, em razão do crescimento urbano em torno

da zona industrial, porque as pessoas necessitavam morar perto do trabalho, e os meios de transporte públicos, por sua vez, passaram a ser ampliados. Todavia, os sujeitos que chegavam em busca de trabalho não possuíam recursos financeiros e necessitavam improvisar moradias, logo, foram para os morros, ergueram barracos, começaram a desenhar favelas e periferias. Os que vinham do nordeste, da zona rural não se sentiam aceitos por sua cultura e, para manter-se no local de trabalho, aceitavam inúmeras exigências da indústria, porque, de onde vieram, consideravam ser mais difícil obter os meios básicos para a subsistência como o acesso à água encanada.

Entretanto, Sader (1988) afirma que as condições de vida na cidade não eram fáceis, por isso os recém-chegados ao grande centro do país contavam com a ajuda e apoio dos outros, daqueles que passaram pela mesma situação. Logo, a Igreja, o ecumenismo, os sindicatos, a esquerda, a intelectualidade, as associações de bairro são entidades que foram ocupando os espaços importantes de discussão das questões sociais. Nessa união, os sujeitos praticavam a solidariedade, elaboravam estratégias de resistência, conversavam e discutiam os dilemas enfrentados e como podiam ajudar.

Em algumas fábricas, Sader (1988) afirma que foram instaladas salas próprias para o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), mas os sujeitos, então, traçaram novas estratégias e, por exemplo, a praça, a padaria, o parque de diversão passaram a ser locais de convívio e conversas. Os sujeitos ressignificaram esses espaços para troca de informações, para diálogo sobre as situações vivenciadas e quais estratégias poderiam adotar: “[...] De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para sua inteligibilidade” (SADER, 1988, p. 36).

Entretanto, contrária a essa consideração sobre o protagonismo dos sujeitos e solidariedade mútua, Cavalcante (2016) assevera que existem concepções sobre os anos 1980 que compreendem a união dos indivíduos, naquele momento, como uma adesão coletiva conveniente em busca de melhoria salarial, mas que não tinha intenção objetiva de travar uma luta por melhores condições para todos os sujeitos.

[...] há uma linha de abordagem que apresenta que as motivações para as mobilizações e todos os engajamentos presentes na sociedade civil eram de caráter meramente econômico. Não se pretende aqui discordar dessa colocação, até mesmo pelo fato de que em certa medida, essa perspectiva é bastante aceitável. A própria literatura dos movimentos sociais que analisa o período posterior, anos 90, aponta certo enfraquecimento dos movimentos sociais, sejam aqueles considerados “clássicos”, mais voltados ao mundo do trabalho, sejam aqueles considerados “novos”

expressando outras abordagens, outras composições etc. Tendo em vista essa questão, surge a seguinte indagação: seria adequado afirmar que as ações coletivas, espontâneas e não espontâneas, ocorreram apenas devido à realidade inflacionária do país? Isso não seria diminuir a riqueza dos movimentos que foram tão benéficos para a cidadania e expectativa de um país mais democrático? (CAVALCANTE, 2016, p. 46).

Compreendemos que o caráter econômico é essencial para inflamar o descontentamento dos indivíduos, já que estes não conseguem ter acesso aos meios básicos de reprodução como alimentação, moradia e saúde, são estopins que não podem ser menosprezados, mas isso não pode retirar a importância da movimentação e organização dos sujeitos civis. Não podemos considerar que os indivíduos apenas observaram com apatia os desmandos da ditadura civil-militar, ao contrário, a década de 1980 mostra como, em momentos de repressão, crise, em um cenário inóspito, os sujeitos ressignificaram espaços, traçaram alianças e estratégias por suas reivindicações, por seus direitos.

É fundamental observarmos que, no caso dos povos originários, sua luta está em torno do direito a terra, à educação intercultural bilíngue e diferenciada, ao direito de serem respeitados como sujeitos capazes, conscientes da realidade que os circunscreve e não indivíduos incapazes, em transição do estado selvagem para o civilizatório. À vista disso, a concepção de que os movimentos sociais dos anos 1980 apenas visavam ao aspecto econômico não se aplica aos povos indígenas, pois, se estes são perseguidos desde 1500, é porque não se deixaram dominar pelo sistema capitalista.

Além do mais, algo extremamente importante de ser indagado é: como era a situação dos povos indígenas na ditadura civil-militar? A repressão e os crimes praticados no período militar estavam restritos aos centros urbanos? De forma genérica, podemos afirmar que os indígenas sofreram um genocídio. Os crimes praticados contra os povos originários, tanto pelo governo, com a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ou pelos fazendeiros, mineiros, companhias de colonização entre outros, todos com aval governamental – veremos mais detalhadamente adiante –, chamaram a atenção da imprensa, de organizações não governamentais, de jornalistas, de estudiosos, da Igreja, tanto na esfera nacional como na internacional (DAVIS, 1978).

Porém, Valente (2017) observa que ainda há um longo trabalho de investigação sobre os povos indígenas e o regime militar, porque as análises do período militar ainda não conferem muita ênfase sobre este tema, o que pode gerar a falsa concepção de que os índios

estavam a salvo da repressão e do genocídio praticados pelos militares, o que não condiz com a realidade.

Também são poucos os livros que tiveram por foco específico a relação entre índios e militares no período de 1964-85, destacando-se *Vítimas do milagre* (1978), de Shelton H. Davis, e *Nossos Índios, nossos mortos* (1978), de Edilson Martins, além do fascinante *Die If You Must* (2003), de John Hemming. Ressalta-se que as duas primeiras obras – assim como ampla e vibrante produção jornalística da época – foram escritas ainda no calor dos acontecimentos [...]. Nenhuma delas teve acesso aos documentos escritos sob o sigilo pelos militares e que só começaram a ser liberados à pesquisa nos anos 2000. Antropólogos, indigenistas e acadêmicos produziram inúmeros e impressionantes trabalhos de fôlego sobre diversas etnias, mas os textos costumam se estender por toda a trajetória do grupo, não se fixando nos anos militares (VALENTE, 2017, s/p).

A Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada por meio da lei nº. 12.528/2011 e instalada oficialmente em 16 de maio de 2012, teve por objetivo investigar crimes, como mortes e desaparecimentos, cometidos por agentes representantes do Estado no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, principalmente aqueles ocorridos durante o período da ditadura militar. Os documentos liberados pela CNV permitiram, aos pesquisadores, investigarem mais a fundo a história dos povos originários no regime militar.

Conforme informações da CNV, em 1969, foram criadas as Guardas Rurais Indígenas (GRIN), que eram treinadas para aplicarem técnicas de tortura criadas pelo homem branco, um experimento do regime militar que ainda carece de investigação mais profunda.

[...] em novembro de 1969, deu entrada nos quartéis da Polícia Militar de Minas Gerais, em Belo Horizonte, um grupo de indígenas proveniente de várias etnias brasileiras. Eram oitenta e quatro índios, todos eles jovens recrutados diretamente nas suas aldeias. Eles iriam compor a primeira turma do curso de formação da Guarda Rural Indígena, a GRIN [...] (FREITAS, 2011, p. 1).

A CNV conseguiu disponibilizar diversos documentos do período da ditadura civil-militar, inclusive relativos aos indígenas, este é o caso do “Regulamento da Guarda Rural Indígena”, produzido pela FUNAI, em 1972, em que se estabeleciam as diretrizes gerais da GRIN e asseverava que era competência dos membros indígenas

[...]

a) Impedir a invasão de suas terras, sob qualquer pretexto, por parte de civilizados;

b) Impedir o ingresso de pessoas não autorizadas, nas comunidades tribais, cuja presença venha contrariar as diretrizes da política indigenista traçadas pela FUNAI;

c) Manter a ordem interna e assegurar a tranquilidade nos aldeamentos, através de medidas preventivas e repressivas;

[...]. (BRASIL, 1972, p. 1-2).

A afirmativa de impedir pessoas não autorizadas pela FUNAI nos aldeamentos, utilizando, inclusive, a repressão, simboliza o indicativo de que os povos originários estavam sendo explorados para trabalharem a serviço da FUNAI, atendendo aos interesses dos dirigentes desta, ou melhor, do governo militar, e que esta não visava ao bem-estar indígena, à sua proteção, pois a GRIN estava retirando-os do convívio da sua etnia, da sua cultura.

Indiscutivelmente, há muito que ser pesquisado sobre os povos indígenas no período do regime militar, mas o livro “Vítimas do Milagre: O desenvolvimento e os índios no Brasil”, do antropólogo americano que foi ativista pelos direitos indígenas, Shelton H. Davis, publicado em 1978, em pleno regime militar, apresenta indícios relevantes do período. Mostra, por exemplo, uma ampla investigação sobre a dizimação realizada pelos governos militares em nome do plano de desenvolvimento, especialmente, na região da Bacia Amazônica, no entanto o estado do Paraná também é destacado pelo massacre contra os Xokleng, financiado pelas companhias de colonização. Assim, é uma obra que analisou o momento *in loco*, quando o regime militar ainda vigorava, portanto, o livro pode ser considerado um ato político de denúncia e enfrentamento, por isso sua menção merece destaque neste trabalho.

No início do século XX, de um lado, em várias universidades de São Paulo, professores de origem alemã pediam proteção aos colonos e ensinavam teorias sociais racistas; no Congresso Nacional, alguns legisladores defendiam que, para o desenvolvimento do país, era necessário se exterminar o entrave, isto é, os povos indígenas. Por outro lado, alguns grupos não compactuavam com esse extermínio, estes eram, em geral, pessoas ligadas às sociedades científica e filantrópica. Um dos nomes mais entusiastas desses grupos era Cândido Mariano da Silva Rondon, oficial do Exército. Em 1890, o governo havia encarregado Rondon de fazer uma série de expedições militares e científicas em regiões ainda inexploradas no país, nesse momento ele estabeleceu os primeiros contatos com tribos como Borôro e Paresi. De acordo com Davis (1978), o marechal Rondon afirmava que era responsabilidade do governo dar condições mínimas de sobrevivência aos índios.

Observamos o proeminente interesse do governo na região amazônica no final do século XIX. Analisando uma publicação do periódico “Revista do Amazonas”, publicada inicialmente em 05 de abril de 1876, esta afirmava que seria mensal e trataria sobre a exploração de rios, catequese e civilização dos índios, colonização, agricultura e indústria, na região. O tema da publicação era a exaltação ao potencial de progresso da região amazônica, suas riquezas naturais que proporcionariam a exploração de minérios, criação de gados, além de contar com a força braçal indígena, já que, pacificados e civilizados, seriam ótimos trabalhadores, porque conheciam bem a região; para tanto, essa revista considerava a catequese dos índios um meio de transformação dos modos infantis indígenas:

Portanto é nosso empenho:

1) Sustentar a necessidade da emigração estrangeira em alta escala para essa Província, facilitando aos emigrantes os meios de subsistência até que eles possam tirar do produto do seu trabalho;

2) Provar que **a catequese e a civilização de milhares de índios que vivem errantes pelas nossas matas, sem conhecimento do mundo como ele é, sem trabalhos, sem religião, é uma grande necessidade, e que devemos guiá-los pelo trabalho agrícola, reunindo-os em colônias nos diversos rios da Província.**

É uma excelente conquista de braços, pois os índios **estão habituados ao nosso clima e meios de vida** [...] (REVISTA DO AMAZONAS, 1876, p. 3, grifo nosso).

A vinda de estrangeiros oriundos do continente europeu seria outro ponto ressaltado na revista, pois era esse um fator determinante para o avanço da região, visto que eles eram considerados sujeitos mais cultos, desenvolvidos para o trabalho. A revista cita, inclusive, a região Sul do país como exemplo de prosperidade por ter recebido muitos trabalhadores de países da Europa, ademais, por sua cultura superior, os europeus poderiam ajudar a civilizar os índios que se encontravam em estado de infantilidade.

Os povos do continente europeu são os mais cultos do mundo, sua emigração para a América nos é de vantagem.

Emigrarão com eles a própria civilização da Europa, representada na cultura das ideias, no conhecimento prático das indústrias, na posse de cívicas virtudes criadas pelo respeito da lei, e por fim os hábitos adquiridos do trabalho, elemento de máxima valia para os povos que se acham ainda envoltos nas faixas de sua infantilidade [...]

Apreciemos agora as condições do elemento nacional.

[...] penetremos na própria natureza do índio, vejamos daí do que será ele capaz como homem, como instrumento vivo do trabalho, da riqueza, do engrandecimento material da Província.

Os antropologistas nacionais são todos contestes no reconhecimento da possante capacidade dessa raça para o amanhã do solo virgem hirto de pragas, infestado de insetos daninhos, onde o homem civilizado não para um só dia [...] (REVISTA DO AMAZONAS, 1876, p. 13).

A partir dessas reflexões, podemos dizer que os povos originários, há muitos séculos foram visualizados como sujeitos menores, infantis, mas que serviam para o trabalho braçal, isto é, tinham alguma utilidade para os interesses do branco capitalista. Nas investigações dos anos posteriores, e até atuais, percebemos que esse discurso de civilização, de empregar o braço indígena, é referenciado para se usurpar suas terras. Como mencionado na publicação, as terras do Amazonas são citadas como “nossas matas” – nossas, do homem branco, nossas, desde que o país foi invadido e os índios foram postos como subalternos.

Em 1910, houve a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, que, a partir de 1918, passou a ser denominado apenas de Serviço de Proteção aos Índios atuando até 1967.

Para o tratamento da questão indígena foi criado, em 1910, sob a influência dos positivistas, o SPI. Os positivistas defendiam a ideia de que os índios estavam ainda no período da *infância da evolução do espírito humano*, merecendo um tratamento por parte do governo que proporcionasse a evolução do estágio primitivo em que se encontravam para o estágio científico (civilizado) em que se encontrava a humanidade [...] o militar Candido Mariano da Silva Rondon, Marechal Rondon, tornou-se referência no tratamento da questão indígena em função de seus métodos pacíficos de atração em áreas por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do centro-oeste e norte. Neste período a exploração capitalista adentrara nos territórios indígenas por meio da construção de estradas, ferrovias e das ostensivas lavouras de café. Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado (FAUSTINO, 2006, p. 32).

A proposta de pacificação dos índios, por parte do governo, era apenas um elemento secundário, pois o que lhe interessava era adentrar nos territórios indígenas e usurpar as terras destes povos em nome do desenvolvimento do país. E, conforme os estudos de Davis (1978), na prática, os indígenas que aceitavam o contato com o SPI acabavam tendo seus territórios invadidos e suas etnias dizimadas. Entretanto, em 1967, os crimes praticados pelos funcionários do SPI foram alvo de denúncias internacionais, que cobraram, do governo militar, explicações sobre a política genocida indigenista no Brasil. Sob essa pressão, o ministro do Interior, general Albuquerque Lima, incumbiu o procurador da República, Jader

Figueiredo, de investigar as acusações de corrupção no SPI. Em março de 1968, o general Lima concedeu entrevista em que apresentou oficialmente os resultados do Relatório Figueiredo³³.

Em análise ao referido Relatório Figueiredo, foi possível constatar que a comissão de investigação considerou que o SPI promovia uma verdadeira “orgia administrativa”. Foram inúmeros os crimes praticados por mais de 100 funcionários do SPI, em diversas localidades do país, inclusive em Curitiba, no Paraná. Alguns dos crimes constatados pela comissão em diversas localidades do país foram assassinatos de índios, individuais e coletivos; prostituição de indígenas; trabalho escravo; usurpação do trabalho indígena; apropriação e desvio dos recursos oriundos do patrimônio indígena; dilapidação do patrimônio indígena como a exploração de madeira, minérios, arrendamento das terras indígenas, entre outros. Todavia, a forma mais eficiente de se dizimar os povos indígenas, descrita no Relatório Figueiredo, era a desassistência:

[...] a mais eficiente maneira de praticar o assassinato. A fome, a peste e os maus tratos, estão abatendo povos valentes e fortes. [...] A comissão viu cenas de fome, de miséria, de subnutrição, de peste, de parasitose externa e interna [...]. O pouco que lhes foi dado ver é suficiente para causar espanto e horror (BRASIL, 1968, s/p).

As chocantes revelações do Relatório Figueiredo e a repercussão internacional negativa que ele causou fizeram o governo fechar o SPI e estabelecer um novo órgão, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em dezembro de 1967. Porém, isso não significou que os povos indígenas estivessem em melhor situação, pois, em 1969, uma nova conjuntura política se estabeleceu no país, com a morte do presidente Arthur Costa e Silva e sua substituição pelo general Emílio Garrastazu Médici, além da troca do ministro do Interior, general Albuquerque Lima, pelo coronel José Costa Cavalcanti. Soma-se a isso o anúncio de que o governo brasileiro planejava construir uma rodovia transcontinental na Bacia Amazônica. O anúncio da construção da Transamazônica veio em 1970, uma tragédia anunciada para os povos indígenas.

³³O Relatório Figueiredo teve mais de 7.000 páginas, produzido em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo Correia a pedido do ministro do Interior brasileiro, Afonso Augusto de Albuquerque Lima. Ele apurou matanças de comunidades inteiras, torturas e vários tipos de crueldades praticadas contra indígenas em todo o país — principalmente por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI). O Relatório Figueiredo ficou 45 anos desaparecido e ressurgiu quase intacto em abril de 2013. Supostamente ele havia sido eliminado em um incêndio no Ministério da Agricultura, mas foi encontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, com mais de 7.000 páginas preservadas e seus 30 tomos originais. O documento completo pode ser encontrado no site <http://janetecapiberibe.com.br/relatorio-figueiredo/>.

Conforme Davis (1978), se na divulgação do Relatório Figueiredo a imprensa, essencialmente a internacional, havia publicado matérias denunciando o genocídio dos indígenas no Brasil, o anúncio da Transamazônica foi reverberado na imprensa nacional e na internacional como um grande passo para o progresso, já que o desenvolvimento econômico do país era o essencial e não houve questionamentos sobre a ameaça que esse empreendimento provocaria à vida dos indígenas.

Os planos de expansão na Bacia Amazônica estavam além da construção da Transamazônica, pois o governo militar passou também a estimular a pecuária nesta localidade, por exemplo, com a redução de impostos e isenção de taxas de importação na compra de qualquer maquinaria rural, portanto, grandes fazendeiros de gado passaram a dominar, inicialmente, a frente de expansão da Bacia Amazônica. As companhias estrangeiras de agroindústria também passaram a desenvolver projetos na Amazônia. Além disso, segundo Davis (1978), o general Médici, após visita à região Nordeste e impactado com a pobreza da população, afirmava que a miséria daquele povo seria diminuída a partir da ocupação da Amazônia, pois esta seria uma terra sem homens, para homens sem-terra, e estes indivíduos seriam, então, instalados às margens da Transamazônica, sob a administração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)³⁴. Em contradição, a vida dos povos indígenas não significava nada, pois a região habitada por diversas etnias era considerada uma terra inabitada pelos militares.

Ademais, mesmo com a criação da FUNAI, em dezembro de 1967, como resposta às atrocidades cometidas pelo SPI, em 1970 ela passou ser regida por uma administração que tinha a mesma concepção do órgão anterior, isto é, pregava a integração rápida dos índios à sociedade nacional e a recriação do programa renda indígena, que havia sido instituído no SPI com a finalidade de monetizar o trabalho indígena para que esses povos fossem se assemelhando aos moldes da sociedade capitalista.

Destarte, a FUNAI, conforme orientações do presidente Médici, assinou um contrato com a SUDAM na década de 1970 para a “pacificação” de quase 30 tribos indígenas que viviam ao longo do trajeto projetado para a Transamazônica. Assim, a FUNAI seria responsável pelo contato com tribos hostis e sua pacificação para “(1) garantir que os índios não serviriam de obstáculo à rápida ocupação da Amazônia; e (2) dar aos operários da

³⁴ Para concretizar esses projetos, o regime militar contraía diversos empréstimos, fosse em instituições internacionais ou em bancos estrangeiros. Conforme Davis (1978), o Brasil, em 1972, ultrapassou o Japão como maior tomador de empréstimos do *Export-Import Bank* dos Estados Unidos e tornou-se a maior nação devedora do Banco Mundial.

estrada proteção contra uma suposta ameaça indígena”(DAVIS, 1978, p. 85). Por conseguinte, o ideário da FUNAI não era pautado no atendimento às necessidades dos povos originários, mas aos interesses do governo.

Outro fato relevante na época foi a criação do Estatuto do Índio, em 1973, mas que tinha sua redação esboçada desde 1970. Esse estatuto não foi uma criação benevolente do regime militar para os indígenas, pois a sua redação permitia que o governo adentrasse nas terras indígenas “para a realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional”. Tal assertiva foi utilizada como respaldo para a construção de uma estrada ligando Xavantina à colônia de Cachimbo em Mato Grosso. A BR-080 deveria, então, passar por um trecho de 40km na parte norte do Parque Nacional do Xingu. A construção dessa estrada teve como resultado a dizimação de etnias que tiveram contato com os trabalhadores brancos e morreram por surtos de doenças como o sarampo.

[...] vem institucionalizando um novo tipo de política indigenista consistente com os objetivos mais amplos de desenvolvimento econômico traçados pelo regime militar brasileiro, embora tais objetivos tenham um efeito devastador para as tribos indígenas brasileiras. Na qualidade de órgão do Ministério do Interior as metas principais da política da FUNAI têm dois aspectos: primeiro, integrar as tribos indígenas à sociedade nacional brasileira o mais rápido possível; e, segundo, garantir que essas tribos não sirvam de obstáculo ao progresso nacional e ao desenvolvimento econômico [...] (DAVIS, 1978, p. 193).

Todavia, conforme afirma Davis (1978), é importante ressaltarmos que os povos indígenas não ficaram inertes, apenas relegados aos desmandos dos órgãos do governo militar ou da violência praticada por fazendeiros e garimpeiros, violência que partiu desde mortes por doenças, que foram intencionalmente introduzidas nas tribos, até assassinatos, bombardeios, envenenamentos ou desassistência, deixando-os morrer pouco a pouco por enfermidades sem tratamento adequado e pela fome. Como forma de enfrentamento e sobrevivência, muitas etnias escondiam-se nas matas, por conhecerem melhor a floresta, e conseguiam fugir do branco, outras traçaram alianças com etnias rivais, com indigenistas e conseguiram até mesmo a criação de terras indígenas; essas foram estratégias de confronto e resistência, algumas violentas, outras nem tanto, mas não podemos dizer que os indígenas ficaram passivos, em verdade, nunca estiveram.

A partir das reflexões anteriores, da compreensão de apenas alguns episódios da história de luta e resistência dos povos indígenas, podemos refletir que, desde 1500, eles têm

travado intensos embates para garantirem a sobrevivência de suas vidas, e na ditadura civil-militar não foi diferente. Houve um genocídio incentivado pelo Estado, e justamente por isso a Constituição Federal de 1988 é um marco importante para a luta indígena, porque ela representa a garantia legal, de suas reivindicações que foram violadas por séculos. Porém, como destacado no campo da política pública, o texto da lei por si só não significa a efetivação do direito, é uma parte da batalha, mas outro processo, tão quanto importante, é a luta permanente pela real concretização da letra da lei.

4.2. Os povos indígenas e a Constituição Federal de 1988

Os povos originários utilizam o termo índio, atribuído a eles no período da colonização, para se apresentarem à sociedade não indígena, mas eles são Bororo, Caiapó, Guarani, Ianomâmi, Kaingang, Ticuna, Xavante, Xokleng, entre outros. Assim, apesar de o Estado reconhecer o indígena como cidadão brasileiro, reconhecer a terra, o território deste, pouco reconhece as nações indígenas, porque cada povo indígena é único em sua cultura, organizações social e política. Por outro lado, a constituição do Estado-nação apregoa a unificação de uma cultura, de um povo, mas os outros, aqueles não pertencentes ao grupo dominante, são nomeados como grupos minoritários, mas isso frente ao progresso. Assim, a luta dos povos indígenas não é isolada, beneficiando apenas a eles, ela é uma causa para a sociedade global, para a luta agrária e para a questão ecológica, é uma luta contra a opressão praticada sob a legitimidade de um Estado que diz governar para todos os cidadãos.

Assim, o contexto de criação da Constituição Federal de 1988, com a marcante presença e organização indígena, foi um momento determinante para se pensar nos direitos e na cidadania dos índios, muito além de uma concepção de integração, mas segundo a voz do índio, sem que este fosse apenas sujeitado à sociedade não indígena, mas como povos que estivessem esperando pelo momento da evolução do seu estado primitivo, concepção que marcou, inicialmente, a criação do SPI (FAUSTINO, 2006). De fato, a Constituição Federal de 1988 foi a inauguração de um novo capítulo, o que não significou ausência ou encerramento de lutas, ao contrário, é um momento de embates e consensos pela construção do direito e há uma luta permanente para sua efetivação e manutenção.

Cunha (1983) analisa que a mão de obra indígena, apesar de explorada, não foi determinante para o avanço do capital no país, mas os indígenas eram/são considerados

entraves para o progresso, portanto, necessitavam das leis de tutela até que abandonassem suas terras e se integrassem à sociedade, ocupando postos de trabalho menos remunerados, transformando-se de indígenas em indigentes, expressão cunhada por Darcy Ribeiro, segundo a autora. Não por acaso, sob a falsa retórica de proteção aos indígenas, viu-se o genocídio praticado na época da ditadura civil-militar, mas foi em busca de ter sua voz reconhecida pelo Estado brasileiro que o movimento em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988 ganhou importante espaço na história dos indígenas, tendo um capítulo exclusivo para tratar dos assuntos destes e de outras questões dispostas ao longo do texto constitucional.

Nesse sentido, é interessante observarmos a união indígena que, já no período ditatorial, se organizava traçando alianças e resistências. Vejamos que, em 1978, o Ministério do Interior anunciou a criação de um decreto, pelo então ministro Rangel Reis, o qual instituía uma comissão interministerial de apoio aos índios e às comunidades indígenas e promovia um plano integrado de ação e desenvolvimento das comunidades para permitir, conforme o ministro, em reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo, de 1978, maiores assistências técnica, econômica e social às comunidades e aos índios, visando incorporá-los à comunhão nacional, mediante integração ou emancipação. Na divulgação do decreto, em Brasília, estiveram presentes lideranças indígenas que se mostraram contrárias ao teor da proposta - a reportagem cita a fala do cacique Apoena, da terra indígena São Marcos (Xavante), Mato Grosso, que pediu ao ministro Rangel Reis que rasgasse tal decreto, porque os povos indígenas não almejavam emancipação, não queriam ter uma vida igual à do branco.

Segundo Cunha (2018), o que o governo almejava era, de forma oculta, “liberar” as terras indígenas; o cacique Apoena ressaltou na ocasião que seu posicionamento era em nome de vários indígenas, pois mantinha, por exemplo, diálogo constante com os kaingang do Rio Grande do Sul e os pãresis do Mato Grosso, com os quais trocava muitas cartas. Ou seja, mesmo em uma época em que os recursos tecnológicos eram mais limitados, os indígenas mantinham estratégias de união e resistência, traçavam alianças com os recursos disponíveis, neste caso, mesmo que por cartas, e isso porque eles detinham os códigos da escrita e os utilizavam como estratégia de comunicação e aliança com etnias distantes. Por fim, os caciques afirmaram que não aceitariam projetos em terras indígenas que beneficiassem apenas um índio, o que poderia ocasionar a degradação do grupo.

Portanto, dez anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, já observamos uma organização dos indígenas em todo o país bem como a defesa do uso da terra como bem coletivo, e não mero recurso de enriquecimento financeiro, em benefício individual, questões que foram igualmente debatidas, com afinco, na Constituinte. Outro assunto tratado com destaque foi a educação escolar indígena, com propostas em torno de uma educação intercultural bilíngue e diferenciada e da formação de professores próprios.

Não podemos deixar de mencionar a criação de importantes instituições como, em 1978, da Comissão Pró Índio de São Paulo, que reuniu professores, advogados, médicos e indígenas que dialogavam (e ainda dialogam) sobre a causa indígena, desempenhando importante papel, pois as suas discussões foram essenciais para se pensar em uma proposta de texto sobre os povos indígenas na Constituinte.

[...] Havia [...] um rapaz que — desconfiado que era e querendo saber a que vínhamos — demorou muito a se declarar índio, Ailton Krenak, que teria um papel importantíssimo na Constituinte; além de advogados defendendo causas indígenas, como Carla Antunha Barbosa e Marco Antônio Barbosa, que se valiam muito dos conselhos e da assessoria de Dalmo Dallari, professor titular da Faculdade de Direito da USP. Durante uma época, a advogada Eunice Paiva também participou. Rosa Penna era a secretária. Publicávamos um boletim, artigos em jornal, e tínhamos longuíssimas reuniões discutindo casos (CUNHA, 2018, p. 432).

A tutela dos índios, por exemplo, no Código Civil de 1916, os deixava sob uma situação complexa, visto que alguns juízes partiam do entendimento de que apenas a FUNAI poderia ter a capacidade jurídica de representá-los, dessa feita, muitos índios não conseguiam ingressar na Justiça. Entretanto, o artigo 232, aprovado na Constituição Federal de 1988, ao propor que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”, foi uma importante proposta das discussões promovidas pela Comissão Pró Índio:

O que se tornaria o artigo 232 da Constituição, um artigo de apenas duas linhas e meia que não suscitou oposição, foi incluído na nossa proposta por sugestão de Dalmo Dallari. Ele resolvia, de uma penada, dois problemas: afirmava a capacidade jurídica dos índios e suas formas de organização e confiava sua defesa a um curador, o Ministério Público (CUNHA, 2018, p. 432).

A criação da comissão de notáveis, em 1985, primeiramente por Tancredo Neves, que, após morte deste, foi nomeada por José Sarney como Comissão Afonso Arinos, nome do seu presidente, que aprovou um texto de anteprojeto constitucional, naquele mesmo ano, que continha assuntos inerentes aos povos indígenas como a capacidade jurídica destes. Esse texto foi elaborado pelo constitucionalista José Afonso da Silva e foi enviado para apreciação da União Nacional dos Índios da Regional Sul (UNI-SUL), criada na década de 1980. Esta organização se constituiu em uma importante articuladora na defesa dos interesses indígenas, assim como seu líder, Ailton Krenak, marcante personagem na luta e resistência no Congresso em torno dos direitos dos povos originários.

O discurso de Ailton Krenak, há 34 anos, na Assembleia Nacional Constituinte, foi marcado pela defesa da Emenda Popular da União das Nações Indígenas. No dia 4 de setembro de 1987, Ailton Krenak, o porta-voz do emergente movimento indígena, fez um discurso histórico em defesa dos povos originários; vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta preta para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos indígenas, e seu pronunciamento segue extremamente atual.

Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. Povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país. E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunha disso. Eu agradeço a presidência desta casa, agradeço os senhores e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa (Fala de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987. Fonte: Índio Cidadão?, 2014).

Outras organizações indígenas também se fortaleceram no período, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COAIB (1989). Para Cunha (2018), a consulta de José Afonso da Silva, feita em 1985, a diversas entidades, proporcionou um debate democrático e amplo para a construção de um texto coletivo.

Assim como a construção coletiva do texto constitucional de José Afonso da Silva, cabe destacarmos o Programa Mínimo: Direitos Indígenas na Constituição Brasileira, de 1986, elaborado pela União das Nações Indígenas e que foi assinado por mais de 29 instituições não governamentais como MST; Congresso Nacional de Gestão Eclesial (CONAGE); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sindicato Nacional Dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); CEDI/ISA - Instituto Socioambiental; Associação Nacional de Ação Indigenista (BH e RS), entre outras instituições.

Esse texto contava com cinco pilares básicos a serem defendidos na nova Constituição: (i) reconhecimento dos direitos territoriais dos índios como primeiros habitantes do Brasil; (ii) demarcação e garantia das terras indígenas, fato assegurado no Estatuto do Índio de 1973, mas que não se cumpriu, sendo necessária sua reafirmação na nova Constituição; (iii) usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e subsolo dos seus territórios, protegendo-os dos invasores e respeitando seu solo sagrado; (iv) reassentamento, em condições dignas e justas, dos posseiros pobres que se encontram em terras indígenas, isso porque os índios não desejavam, segundo o programa, resolver seus problemas às custas dos trabalhadores rurais pobres, assim o reassentamento não desamparava e não obrigava estes a invadirem novamente terras indígenas; (v) reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos índios bem como a seus projetos de futuro, além das garantias da plena cidadania.

A participação indígena foi tão marcante no processo de construção da Constituição Federal de 1988 que, na publicação “A gênese do texto da Constituição de 1988” (LIMA; PASSOS; NICOLA, 2013), observamos que a tramitação, em 1987, na Comissão Afonso Arinos, estava marcada por um processo lento, em razão do descompromisso do relator da Comissão de Sistematização, que pouco comparecia às reuniões, e muitas delas sequer ocorriam por falta de quórum, porém o quadro se modificou quando houve pressão da sociedade civil e, especialmente, do movimento indígena que compareceram massivamente às reuniões.

O relator e seus colegas de Comissão só foram assíduos no momento, singularíssimo em nossa história, em que aquele foro iluminou-se com a força da mobilização da sociedade civil: as oito reuniões em que representantes de grupos organizados, de corporações de todo tipo, e dos povos indígenas ocuparam a tribuna do plenário da Câmara dos Deputados para defender as 83 Emendas Populares admitidas dentre as 122 apresentadas, que reuniram ao todo 12.277.323 assinaturas [...] (LIMA; PASSOS; NICOLA, 2013, p. 20).

Certamente, esse é um fato que ilustra como os indígenas conquistaram e lutaram para que os artigos 210, 215, 231 e 232 fossem inseridos no texto constitucional. Estes artigos representam uma conquista histórica ao mesmo tempo que apontam para uma luta permanente em defesa da sua efetivação.

Quadro 8 – Artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam dos povos indígenas

Artigo	O que trata
210	Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
215	O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional [...]
231	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. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a

	<p>lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.</p> <p>§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.</p> <p>§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.</p> <p>§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.</p> <p>§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.</p>
232	<p>Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base na Constituição Federal de 1988.

Podemos refletir que os cinco pontos centrais, abordados no Programa Mínimo: Direitos Indígenas na Constituição Brasileira (1986), elaborado pela União das Nações Indígenas, foram contemplados como a educação escolar indígena (artigo 210); o direito e reconhecimento à sua cultura (artigo 215); as questões inerentes à terra indígena (artigo 231) e à legitimidade dos indígenas para ingressarem em juízo (artigo 232).

Outrossim, cabe ressaltarmos que a luta dos povos originários em torno de seus direitos na Constituição Federal de 1988 e no cenário atual não se reduz a uma luta egoísta, em prol apenas dos seus interesses. Em verdade, é uma luta de todos os indivíduos porque versa sobre as questões ecológica e agrária, por exemplo.

[...] longe de ser um movimento local e isolado, o movimento indígena coloca questões cruciais para os outros movimentos, como [...] a denúncia implícita da ocupação predatória da terra – que remete à questão ecológica – e também da questão das formas de propriedade da terra – que remete à questão agrária. Nesse sentido, eles já são parte da sociedade brasileira, entendida como movimento em direção à supressão das diversas formas de opressão. (PAOLI, 1983, p. 34).

Conforme investigação de Silva e Moreira (2020), a inserção de um capítulo exclusivo aos índios na Constituição Federal de 1988, além da sua menção em vários outros trechos ao longo do texto, é o resultado de uma forte organização, que se iniciou já na década de 1970 e que salienta como a educação escolar, a formação de professores índios, antes realizada pelo branco, como mecanismo de integração, foram se transformando em meios de luta e ato político. Os autores entrevistaram 12 caciques na terra indígena Mãe Maria, Pará, visando analisar o que estes compreendiam entre o que estava posto na Constituição Federal de 1988 e o que de fato ocorria desde então. Apesar de ser uma investigação focalizada, ela certamente apresenta indícios para ponderarmos as questões como os direitos da Constituição Federal de 1988 aos povos indígenas, a educação escolar indígena e a formação dos seus professores.

Em primeiro lugar, foi destacada a “boniteza” das palavras inseridas tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ao versarem sobre os índios, mas a real efetivação desse bonito discurso em ações não acontece; outro cacique cita que, em sua visão, os povos indígenas não se reconhecem na Constituição Federal de 1988, porque a sociedade não indígena nunca reconhece os direitos indígenas, até mesmo a representação desses povos em muitos veículos de informação é colocada de forma distorcida pelo não indígena. Um exemplo apontado é a deslegitimação do seu direito de protesto, de manifestação, que recebe pouco apoio externo, mas, caso haja alguma situação conflitante, os indígenas aparecem em noticiários, em geral, como atos de vandalismo, representando a visão, que muitos brancos reverberam, de que indígenas têm direitos demais.

Silva e Moreira (2020) destacam ainda que os povos indígenas têm se organizado em associações de aldeados, como ocorre na terra Mãe Maria³⁵, e essas associações se estendem por região e nacionalmente, garantindo visibilidade às suas lutas. No entanto, destaca-se na fala dos caciques que a língua indígena, algo basilar, único de cada povo, tem se perdido; esses caciques ressaltaram que muitos índios não falam mais sua língua materna e, a partir daí, não são mais reconhecidos como indígenas. Por isso uma fala entre os caciques foi

³⁵ Algo mencionado com preocupação pelos caciques é que, ao mesmo tempo em que essa organização proporciona melhores condições de renda, ela é uma forma originária da sociedade do branco, isto é, advém dos seus padrões organizativos, o que pode gerar processos de gestão paralelos e despertar sentimentos de acumulação e produtividade econômica; essas são questões conflitantes que os caciques têm consciência de que podem existir.

unânime, a luta pela educação intercultural, bilíngue e diferenciada, sendo a língua materna a primeira a ser apreendida e a formação de seus próprios professores como condição essencial de resistência e sobrevivência indígena, sendo essas algumas das principais questões suscitadas.

Dessa maneira, principalmente a partir dos anos 1970, os povos indígenas apreenderam que a educação escolar tinha o poder de destruir ou reconstruir sua cultura (SILVA; MOREIRA, 2020), e, com a Constituição Federal de 1988, a educação intercultural indígena se tornou um importante instrumento de resistência e luta para que povos pudessem conhecer a lei e os conhecimentos dos brancos, instrumentalizar-se dos conhecimentos técnico-científicos que lhes possibilitariam lutar por melhores condições por seus direitos.

Os indígenas da TI Mãe Maria têm apostado na escolarização como instrumento de desvelamento dos seus direitos, [...] entre os 12 caciques pesquisados, 2 são estudantes de Direito e 2 são graduados em Licenciatura Intercultural; outros estão fazendo cursos superiores diversos. Os caciques têm buscado na formação superior dos aldeados o empoderamento necessário a discutir seus direitos em condições de igualdade com o kupê. Eles não querem mais ser tutelados por órgãos como o SPI ou a Fundação Nacional do Índio (Funai), no entanto, têm claro que a dinâmica das relações com o kupê exige deles buscar conhecer as leis para assim poder debater os seus direitos com o não indígena (SILVA; MOREIRA, 2020, p. 19).

Todavia, assim como na análise realizada sobre as políticas públicas, que não resolvem o problema público, mas trabalham na minoração deste, é importante verificarmos que a lei, apesar dos seus avanços, na análise dos caciques, apresenta alguns limites, como se pudessem avançar apenas até o ponto determinado pela lei (que é estabelecida pelo branco). Além do fracasso da demarcação às terras indígenas que não se efetivou, e é um direito originário, eles sentem-se limitados pelos espaços impostos pelo Estado, acuados por latifundiários, pelo agronegócio, expulsos de suas terras, tendo sua subsistência dizimada pelo agrotóxico, queimadas, porém eles resistem, inseriram-se no texto constitucional e seguem na luta compreendendo que a educação escolar indígena e a formação de seus próprios professores são instrumentos de resistência e convivência.

4.3. Indígenas: de monitores a professores

A priori, fizemos uma contextualização dos acontecimentos inerentes aos povos indígenas no período da ditadura-civil militar pela qual foi possível visualizarmos a opressão e os crimes cometidos contra a vida dos indígenas por meio de empreendimentos como a construção da Transamazônica, a corrupção do SPI e experiências como a Guarda Rural Indígena. Veremos na educação a formação dos monitores bilíngues que foram submetidos a um regime de violência e supressão da sua cultura, mas essa experiência conduz para a luta e construção de uma formação de professores índios, da perspectiva dos próprios povos originários.

Em primeiro lugar, é necessário refletirmos que a escola, em seu modelo ocidental, hierarquizada, individualista, é aquela que norteia as ações para a educação indígena, que foi fruto, ao longo da história, de propostas religiosas, reacionárias, progressistas, legais, por isso, conforme Kahn (1994), é ilusão pensarmos que se constrói uma escola “verdadeiramente indígena”, quando os sujeitos que estão no processo não são os próprios índios.

Em uma breve digressão histórica, é possível aferirmos que a prática escolar empregada aos povos indígenas é tão antiga no Brasil quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais. Até o fim do período colonial, a educação indígena ficou a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação da Coroa Portuguesa; no Brasil Império pouco se alterou esse quadro, assim como no Brasil República, pois continuou havendo missões religiosas encarregadas da tarefa educacional de civilizar os gentios: “[...] Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou, em uma capsula, pela negação da diferença” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150).

Faustino (2006) pondera que, anos após a proclamação da República, em 1908, o humanismo e o laicismo influenciam a questão indígena, e a criação do SPI, em 1910, previa que os indígenas estavam em um estado primitivo, ainda em evolução, portanto, necessitavam ser tutelados pelo Estado até serem integrados à sociedade nacional. Nesse sentido, a educação tem papel importante. Como ressaltam Antunes e Bergamaschi (2012), o intuito do SPI era conseguir, por meio da instrução básica, a brandura e integração dos povos indígenas com estes abandonando suas terras e modos de viver.

Em 1956, o *Summer Institute Of Linguistics*³⁶ (SIL) chegou ao Brasil com o objetivo de conversão dos povos indígenas e salvação das almas destes mediante o ensino do evangelho, mas, ao invés de abolir as línguas e culturas indígenas, a nova ordem seria a documentação desse fenômeno para evitar que ele desaparecesse (SILVA; AZEVEDO, 1995). No entanto, apesar desse discurso aparentemente ameno, o objetivo continuava sendo o mesmo até então: a integração do indígena à sociedade de mercado.

[...] o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis. Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Fundado em teorias linguísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de educação indígena desenvolvido pelo S.I.L. fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Por outro lado, é importante observarmos os estudos de Faustino (2006) e Monte (2000) ao analisar que, na década de 1950, a UNESCO já publicitava documentos orientando o uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como meio para a alfabetização, primeiramente; além disso, esses pressupostos foram reforçados em 1957, na Convenção 107, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e revisados na Convenção 169, em 1989. Segundo Faustino (2006, p. 34), o objetivo do SIL era a conversão do indígena ao cristianismo e ao sistema produtivo capitalista: “Os missionários do SIL, amparados pelo *Informe Meriam* de 1928, defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas [...]”.

Na década de 1970, já sob coordenação da FUNAI e do SIL, surgiu um emblemático personagem na história da educação escolar indígena, o monitor bilíngue, que podemos considerar o princípio do professor indígena. Para Silva e Azevedo (1995), o monitor bilíngue indígena era um professor domesticado e subalterno, incumbido de auxiliar na tarefa

³⁶ Segundo informações do *site* da organização, ela foi fundada há mais de 80 anos, e é uma organização religiosa que estuda, documenta e auxilia no desenvolvimento das línguas menos conhecidas do mundo. A equipe da SIL compartilha o serviço profissional, por meio de alfabetização, linguística, tradução e outras disciplinas acadêmicas. A SIL disponibiliza seus serviços independentemente de crença religiosa, ideologia política, gênero, raça ou origem étnica. O SIL concentra-se em linguagens não escritas, e de acordo com a organização, o seu trabalho na pesquisa de idiomas ameaçados de extinção no mundo facilita o desenvolvimento destes idiomas para evitar a extinção do idioma e da cultura. Disponível em: <https://www.sil.org/about/history>. Acesso em: 12.jan. 2021.

de alfabetização das línguas indígenas, assim, ele era um intermediário entre os índios e as agências externas: “[...] Usava-se uma pessoa do próprio grupo para ser o interlocutor e repassador dos conteúdos [...] as propostas e projetos de educação eram elaborados de fora, sendo que, ao monitor restava adaptar-se e, para isso, era treinado” (SILVA, 2003, p. 117-118).

Buscando aprofundar mais o debate acerca dos monitores indígenas, analisaremos o caso do estado do Amapá e da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Vejamos que, em relação ao estado do Amapá, na década de 1970, a FUNAI atuou construindo escolas que foram entregues aos missionários do SIL. Estes, então, se instalaram nas terras dos indígenas Waiãpi para o estudo da língua indígena e, a partir disso, planejaram a implementação de uma escola bilíngue para inserirem alunos indígenas que consideravam aptos a serem alfabetizados para se tornarem leitores do evangelho traduzido. Posteriormente, os missionários da Missão Novas Tribos do Brasil³⁷ (MNTB) construíram uma escola, em outra aldeia, e, assim, iniciaram o processo de letramento com os Waiãpi. Porém, os indígenas alfabetizados pelo MNTB percebiam que aquele modelo de letramento, por meio da leitura do evangelho, não os auxiliava no principal anseio deles, o de serem alfabetizados para a comunicação com o branco, sem intermédio da FUNAI.

[...] Os adultos Waiãpi, porém, expressavam o sentimento de que os jovens e crianças não estavam aprendendo satisfatoriamente aquilo de que mais necessitavam: comunicar-se com os brancos sem serem intermediados pela FUNAI. Os Waiãpi se sentiam aptos para resolver por si sós pequenos problemas: encaminhar e reaver suas espingardas nos consertos em Macapá, comprar munição na quantidade e qualidade desejadas, escolher o tipo de tecido preferido; e, sobretudo, entenderem e controlarem uma grande questão: as várias etapas do processo de reconhecimento de seu território (KAHN, 1994, p. 139).

O desejo expresso pelo “querer escola” dos Waiãpi era traduzido pela necessidade de tornarem-se independentes, podendo se comunicar com a sociedade envolvente sem

³⁷ Sobre esta organização, é importante observar sua história, que tem início em 1946 quando Lyle Sharp e família viajaram para o Brasil a bordo de um avião cargueiro, eles foram os primeiros missionários da Missão Novas Tribos a obterem vistos em solo brasileiro. Em março de 1947, Lyle Sharp e Clyde Collins conseguiram reunir-se com o Marechal Rondon para contar-lhe sobre os seus planos de trabalhar entre os indígenas, recebendo como resposta do Marechal Rondon, o seguinte: “É bem isso que estas tribos precisam: de uma igreja e de uma escola bíblica dominical”. Logo depois ele concedeu permissão verbal para os missionários iniciarem suas atividades na região de Guajará-Mirim no estado de Rondônia. Nos meses seguintes, os obreiros estabeleceram contato com os indígenas Macurapi, que aceitaram a presença dos missionários em sua aldeia. Esta é a versão retratada pela entidade. Disponível em: <https://www.novastribosdobrasil.org.br/historia>. Acesso em: 12/02/2021.

necessidade de intermédio da FUNAI, especialmente para compreenderem o processo de reconhecimento do seu território. Mas tinham a consciência de que o modelo educacional vigente até então não levava em consideração seus etnossaberes, era necessário pensarem em outro modelo de educação, por isso passaram a pensar e fomentar discussões para formarem seus próprios professores, incrementando o ensino oral de português para que os jovens e adultos tivessem papel político relevante junto à sociedade não indígena. A partir daí, houve uma movimentação de indígenas pressionando as instituições governamentais para a formulação de um programa de formação de professores indígenas Waiãpi.

A autora Marina Kahn (1994) ajudou, inclusive, na implementação do curso da primeira turma de formação de professores indígenas Waiãpi, no Amapá, no início da década de 1990, e destacou os conflitos que surgiram, porquanto o estudo inicial para a implementação do curso foi realizado por professores não indígenas, que não compreendiam a importância de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, além dos interesses locais e políticos que se envolviam nas decisões pertinentes ao projeto, o que fez, desse primeiro momento, um fracasso, sendo necessário se reestruturar a equipe.

Ademais se deveria analisar, refletir, dialogar com os indígenas sobre o sentimento do “querer escola”, para a construção de um currículo que os instrumentalizasse não apenas para a resistência, mas para a convivência com o outro. Kahn (1994) avalia como o processo de construção de um programa para formação de professores indígenas e, por consequência, de um projeto educacional indígena exige seriedade para se compreender quais diretrizes devem nortear esse empreendimento, segundo os interesses da comunidade indígena, uma vez que a escola é algo tradicional do não indígena, e esse projeto, os objetivos, tudo deve estar em concordância com as aspirações indígenas.

Em relação à região Sul do Brasil, Antunes e Bergamaschi (2012) entrevistaram a fundadora da Associação de Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), do Rio Grande do Sul, a professora kaingang Andila Belfort que narrou a trajetória da formação dos monitores bilíngues nessa região, sendo aluna da primeira turma, na década de 1970. O curso de Formação de Monitores Bilíngues, Projeto Clara Camarão, coordenado pela FUNAI e pelo SIL, com apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, tinha como escopo

[...] formar profissionais Kaingang e Guarani para auxiliarem no trabalho dos professores não indígenas impossibilitados pela falta de domínio do idioma, no processo de alfabetização das crianças indígenas. A sua

proposta pedagógica estava afinada com o projeto político vigente na época, que visava à integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Embora o curso intencionasse a formação dos monitores para atuarem como auxiliares na escolarização das crianças indígenas com o propósito claro de modificar seus modos de vida e integrá-las à “comunhão nacional”, aqueles encontraram nessa formação um espaço de valorização da língua indígena [...] (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012).

Assim, denominado inicialmente como Escola Normal Indígena Clara Camarão, depois passou a ser Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, teve o início das atividades, na década de 1970 até os anos 1980, e formou três turmas de monitores bilíngues, totalizando 53 formandos. De acordo com Faustino (2006), os indígenas do Paraná estiveram presentes na primeira turma do curso, quando foram formados 19 monitores bilíngues.

Esse foi um curso fortemente marcado pelo rigor na repressão às conversas, violência aos costumes indígenas e castigos praticados em nome da desobediência, além do regime de internato. Importante observarmos que Antunes (2012) entrevistou ex-alunos formados pelo Projeto Clara Camarão e revelou que muitos não ingressaram na Escola Normal por vontade própria, simplesmente foram “avisados” ou ordenados a deixarem sua terra, sua família, pois iriam para o curso em regime de internato; alguns dos entrevistados contam que, na época, tinham apenas 13 anos e tiveram que ausentar-se da família, da comunidade, da terra.

Depoimentos de professores que foram alunos do curso revelam que desde o processo de arregimentação dos alunos, estes e suas comunidades foram tratados efetivamente como incapazes e tutelados, não foram consultados sobre seu desejo de fazerem qualquer seleção ou de irem ou enviarem os filhos para o CTPCC em regime de internato, nem foram suficientemente informados do que estava acontecendo. Foram simplesmente avisados, ou ordenados em alguns casos, a ingressarem no curso (ANTUNES, 2012, p. 69).

Os concluintes da primeira turma foram nomeados pela FUNAI, por meio de uma portaria coletiva. O contrato desses monitores bilíngues apontou um desafio entre o limite do ensino ministrado nas escolas indígenas, pois elas até contribuía para o não desaparecimento da língua materna, porém isso era parte de um projeto de desintegração cultural dos povos originários, era apenas um meio para se alcançar o pressuposto de arrancá-los de suas terras e jogá-los ao mercado. Apesar dessa dualidade, foi um caminho aberto para a discussão de uma formação de professores indígenas que estivesse inclusa em um projeto de educação escolar indígena, construída por eles e não por outros agentes para os índios.

Conforme Menezes, Faustino e Novak (2021), a década de 1970, com a formação dos monitores bilíngues, marcou o início da formação de professores indígenas, mas foi a partir da década de 1980, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se normatizou o direito dos povos originários de utilizarem suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Portanto, nos anos posteriores, houve uma ampla legislação infraconstitucional que passou a regulamentar a educação escolar indígena, a construção de uma escola indígena, já que, até então, a escola proposta não levava em consideração os etnossaberes, a cosmologia, os conhecimentos ancestrais; dessa feita, foi necessário se formar professores próprios indígenas, que faziam parte da etnia, da realidade vivenciada diariamente, eles seriam os mais indicados para realizarem a complexa tarefa de transitarem entre dois mundos, o indígena e o não indígena.

Destarte, a formação dos monitores bilíngues de forma alguma buscava conciliar o saber indígena e o do branco, ao contrário, os monitores foram separados de seus familiares, tiveram suas culturas negadas e reprimidas, mas, por resistência e estratégia, os indígenas utilizaram esse momento para abrirem caminho e lutarem por uma formação diferente, que atendesse às especificidades dos povos indígenas. Na década de 1980, quando os debates em torno do fim da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização do país estavam se intensificando, foi o momento propício para se alcançar esse objetivo.

O antropólogo Bartolomeu Meliá (1981) esteve presente no I Encontro de Trabalho sobre Educação Indígena, realizado em 1979, em São Paulo, promovido pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio, sob coordenação da professora pesquisadora Aracy Lopes da Silva (USP), que reuniu professores de diversas áreas indígenas do país. De acordo com Meliá (1981), naquele momento, era possível se verificar um avanço na educação escolar indígena por meio da ação de professores e monitores, pautados na pedagogia do oprimido, com uso de recursos didáticos nas línguas indígenas, o que já era um avanço.

Todavia, o antropólogo destaca que não se podem negar os efeitos do contato colonial, já que este mostra formas materiais novas e até mesmo uma maneira diferente de se relacionar com a ecologia. Se, por um lado, Meliá percebe um cenário de abertura aos debates e construção de uma educação indígena, deixa o alerta do ensejo de que há séculos se tenta impor a sociedade de mercado ao índio, portanto, a educação escolar indígena deve, antes de tudo, ser algo gestado pelos indígenas, concebida por suas identidades.

A educação indígena se encontra hoje nessa fronteira de sistemas. Com boa vontade, parece também que com respeito e seriedade, há gente que pretende dar mão nessa tarefa de abrir um novo rumo. Mas é a nação indígena que deve identificar-se com seus próprios métodos e projetos. Outra coisa seria fazer a cabeça do índio (MELIÁ, 1981, p. 10).

A partir da década de 1980, segundo Silva (1981), a educação indígena não poderia mais ser instrumento de colonização e negação da identidade indígena, pois este era o modelo que imperava para atender aos interesses do homem branco, capitalista; a escola indígena deveria, a partir de então, ter a identidade indígena, que não é única, já que não se fala em um povo indígena, mas em povos indígenas, línguas indígenas, cada etnia com suas características próprias que deveriam elaborar sua educação porque não era possível negarem a necessidade de conhecerem os códigos do não indígena, visto o contato com o branco, com a educação não tradicional que chegava às terras indígenas por meio de missionários, escolas oficiais, contato com os brancos e conflitos de interesses, motivos que faziam imprescindível conhecerem o outro para poderem lutar em igualdade.

A questão de fundo é, sem dúvida, a questão do direito dos povos indígenas: seu direito à condução de seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência; a decisão sobre medidas que os afetam diretamente; à obtenção, garantia e respeito a um território adequado a suas necessidades. Trata-se, de fato, de sua liberdade: algo a ser vivido no equilíbrio justo entre a assistência – tantas vezes e em tantos aspectos ainda essencial à defesa e preservação dos povos indígenas (especialmente a assistência médica, jurídica e educacional), e formas de organização voltadas para o confronto com a sociedade nacional, e para a garantia de seus direitos como povos. Uma liberdade a ser conquistada e que significa a busca de modos mais simétricos de relacionamento entre os povos indígenas e a sociedade brasileira como um todo. Uma situação, enfim, que exige da sociedade civil a consciência do direito que têm as minorias étnicas de serem elas mesmas – direitos de serem diferentes – e, nesta medida, escolherem, com conhecimento de causa, seu caminho. Dessa perspectiva fica clara não só a necessidade, mas o direito que os povos indígenas têm a uma educação que considere a especificidade de sua posição e de seus interesses (SILVA, 1981, p. 14).

Assim, desde a década de 1970, há uma intensa organização dos indígenas por uma educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada, ministrada por indígenas, tais movimentos estão marcados na história como a União Nacional da Nações Indígenas (UNI), criada em 1979, em plena ditadura civil-militar; a Federação Indígena do Rio Negro (FOIRN), em 1987; a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), em 1988; e também a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia

Brasileira (COIAB), fundada no dia 19 de abril de 1989, sendo esta a maior organização indígena regional do Brasil. Ressaltamos que estas organizações são exemplos da articulação que os indígenas e seus professores exerceram (e exercem) em busca dos seus direitos coletivos, no reconhecimento de que somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngue.

A organização dos povos indígenas em prol dos seus direitos foi determinante para que, na elaboração da Constituição Federal de 1988, houvesse uma ruptura com o padrão de educação para índios até então proposto. Dessa feita, o emblemático monitor indígena funda-se para que o professor indígena faça parte do projeto de uma educação escolar indígena, de uma escola como necessidade, mas a partir dos pressupostos do coletivo indígena, tendo como princípio a valorização do caráter educativo do cotidiano vivido junto à família e comunidade.

4.4. A importância de se formar professores indígenas

Os povos indígenas conquistaram, nas últimas décadas, um importante aparato jurídico garantindo o direito à educação intercultural, bilíngue e diferenciada e, a partir das décadas de 1980 e 1990, por meio das medidas legais oriundas da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena passou a fazer parte das responsabilidades do Estado. Vejamos que a Constituição Federal de 1988, no artigo 210, inciso 2, assegurou o direito, na educação escolar dos povos originários, à utilização das suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, e a lei nº. 9.394/1996, por sua vez, reafirmou esse pressuposto:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
2. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, s/p).

Nos anos posteriores, seguiu-se a construção de uma legislação específica para a educação escolar indígena, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas (RCNEI), de 1998; a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas; a resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e a resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Todo esse aparato jurídico é fruto de um longo processo de mobilização social, política, reflexão crítica e conjunta dos povos originários e das organizações civis parceiras. Esse processo de luta organizada foi se edificando com movimentos de grande alcance como a União Nacional das Nações Indígenas (UNI), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), no Rio Grande do Sul, entre outras.

Conforme Baniwa (2019), essa coordenação e discussão pela educação escolar dos povos indígenas ocorrem porque, se, no passado, a educação escolar foi utilizada para domesticar e pacificar os índios, visando à usurpação de suas terras e o uso de sua força de trabalho, atualmente ela é um ato político reivindicado por estes, pois consideram essencial conhecer o aparato jurídico, a organização social, a língua do outro. Esse é um meio indispensável de organização na luta pela conquista dos seus direitos e pela manutenção destes, os povos indígenas sabem que é necessário conhecer os *modus pensanti e operandi* dos colonizadores.

Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti e operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti e operandi* dos colonizadores (BANIWA, 2019, p. 61).

Por conseguinte, uma das principais lutas dos povos originários tem sido justamente a garantia da formação dos seus próprios professores, já que é por meio destes que lhes será possível assegurar uma educação que não busque a sua integração à sociedade, tornando-se o esperado “índio genérico” (MAHER, 2006), mas concretizar uma educação que realize o importante ato político de educar para a travessia entre dois mundos, o do indígena e o do branco: “[...] o papel dos professores na escola é possibilitar ao educando a construção de

um conhecimento que o habilite a circular nesses mundos e em seus universos culturais” (NASCIMENTO, 2006, p. 68).

Ademais, o debate acerca da formação de professores indígenas é recente, pois, durante muito tempo, a educação, para os indígenas, foi efetuada predominantemente pelo não indígena, que atendia aos interesses de catequização à integração, por isso, foi a partir da pressão do movimento organizado indígena, que refletiu na Constituição Federal de 1988 e nos dispositivos legais posteriores, que se chegou à necessidade de se formar índios docentes, gestores de suas escolas, formuladores de suas políticas públicas, para se ter uma escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Visando apresentar a legislação infraconstitucional, pós-Constituição Federal de 1988, que orienta a educação escolar indígena, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 9 – Dispositivos legais importantes que orientam a educação escolar indígena

ANO	TÍTULO	RESUMO
1988	Constituição Federal de 1988 Artigos: 210, 215, 231 e 232	São assegurados direitos ligados às especificidades dos povos indígenas, como, a garantia de utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas; reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam; legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses.
1991	Decreto Presidencial n. 26 de 1991 Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil	Atribui ao Ministério da Educação a competência de coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas ações serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.
1991	Portaria Interministerial (MJ e MEC) n° 559 de 1991 Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas	Entre vários assuntos prevê: educação básica de qualidade, laica e diferenciada para os indígenas. Determina que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às estas populações. Afirma que os conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação devem ser adequados à realidade sociocultural de cada grupo étnico, e que os materiais didáticos, para o ensino bilíngue , sejam principalmente elaborados pela própria comunidade indígena. O funcionamento das escolas indígenas de ensino fundamental deve ocorrer no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno do convívio familiar e comunitário.
1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993	Este documento, em sua introdução, afirmar servir como um instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) quanto à sua língua, cultura e história . Enfatiza que a EEI é responsabilidade do Estado, e pontua a descentralização na execução de projetos, por meio dos Estados e municípios, com a supervisão e apoio do MEC, da FUNAI e das universidades. Salienta ser urgente a formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local, nas Secretarias de

		Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, nas prefeituras etc.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79	Em síntese, o art. 26 dispõe sobre os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio que devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). O art. 32 estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). Destarte, preconiza que 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 art. 78 apresenta que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. No art. 79, dentre outras questões afirma que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998	Em atendimento às determinações da Lei 9.394/96, que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, em virtude da diversidade cultural e à língua materna. O objetivo do Referencial é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos para formação de professores indígenas .
1999	Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999	O Parecer determina a estrutura e funcionamento da escola indígena. Destaca como nas sociedades indígenas todos são responsáveis pelo conhecimento a ser ensinado as crianças, o saber coletivo, dos mais velhos, possuem complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Aborda especificadamente a formação dos professores indígenas, sendo este o mais preparado para atender a educação escolar indígena, para isso deve ter assegurada a formação em nível inicial e continuada, em observância com um currículo diferenciado.
1999	Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999	Estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue . Designa como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, a localização em terras habitadas por comunidades indígenas, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, e organização escolar própria .
2001	Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena	O capítulo sobre Educação Escolar Indígena está dividido em três partes, sendo estas: diagnóstico; diretrizes e objetivos e metas. No diagnóstico aponta que a coordenação das ações escolares de educação indígena está sob responsabilidade do MEC, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução. As diretrizes dizem respeito

		sobre a educação bilíngue , adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, enfatiza que os professores indígenas são os mais adequados para atender as essas especificidades. Dentre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Preconiza instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena , com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério , com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais dos profissionais do sistema de ensino .
2002	Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	Conforme o documento, em 2000 o MEC convidou 15 professores indígenas pertencentes a 13 povos distintos para discutir ideias 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 a um seminário nacional. Após a análise dos técnicos das secretarias estaduais de educação, 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 final procurou, sistematizar práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país.
2004	Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT	Promulga a Convenção no 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.
2009	Decreto Presidencial 6.861 de 2009	Prevê que a organização territorial escolar indígena seja promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, sendo ouvidas as comunidades indígenas e a Fundação Nacional do Índio (Funai), entre outros órgãos.
2011	Lei nº 12.416/2011	Altera o artigo 79 da Lei 9.394/96, para a inserção dos indígenas no ensino superior ; assevera que o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica, 2013.	As Diretrizes são apresentadas como um resultado do protagonismo indígena no cenário educacional brasileiro, que têm ocupado os diferentes espaços. Reitera o papel preponderante dos professores indígenas como lideranças nas suas mais diversas formas de associações, seja na ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, nas Coordenações Indígenas, nas Secretarias de Educação, no MEC, e no Conselho Nacional de Educação (CNE). Em suma, o documento objetiva: orientar as escolas indígenas de educação básica de todo o país quanto a elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, além de orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino ter em vista tornar a EEI projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas.

2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	O PNE (2014-2024), entre vários pontos destaca a preocupação com a redução das desigualdades étnico-raciais e regionais, o favorecimento do acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
2015	Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.	As DCN da formação de professores indígenas, apresenta a problemática do número reduzido de professores indígenas com a formação adequada para atuar em todas as etapas da EEI. É posto, para os promotores e gestores das políticas públicas educacionais , o desafio do atendimento à demanda crescente pela formação de professores indígenas, tanto no âmbito do Magistério em Nível Médio quanto no Ensino Superior. Assim, o documento preconiza regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos sistemas de ensino, de seus órgãos normativos e das instituições formadoras; contribuir para o processo de construção de normativas locais que visem a orientar as políticas públicas no campo da formação de professores indígenas; e afirmar e zelar pelo direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, com qualidade sociocultural e pertinência pedagógica e territorial

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Podemos aferir que a exposição desses dados representa mais do que a categorização de informações, exibe a resistência e força dos povos originários que desafiaram os preceitos de que desapareciam com o passar dos anos (CUNHA, 1995). Ao contrário, a partir dos anos 1980, houve um crescimento demográfico e mobilização para alcançarem seus direitos expressos em cada documento. Desse modo, compreendemos que cada documento, parecer, decreto, elaborado com a presença dos povos indígenas, dos seus professores, deve ser mencionado e destacado como uma vitória coletiva e refletida pelos agentes indígenas.

A organização desses professores indígenas, trocando experiências e conhecimentos pode ser exemplificada pelo I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, promovido pelo CIMI, em julho de 1988, quando discutiram formas originais de educação de cada um dos povos indígenas presentes. No ano seguinte, 1989, ocorreu o II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que teve como objetivo discutir a troca de experiência desses professores indígenas, considerando a realidade de cada etnia, seus desafios particulares e coletivos. Neste segundo encontro, reuniram-se cerca de 40 professores indígenas que também elaboraram um projeto básico de reivindicações a serem apresentadas na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SILVA; AZEVEDO, 1995).

Com a nova Constituição, os índios passaram a ter direito a uma escola com características específicas, que valorize o conhecimento tradicional vigente nestas sociedades e lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades. Para isto é necessário o desenvolvimento de currículos específicos; calendários que respeitem as atividades tradicionais dos grupos indígenas; metodologias de ensino diferenciadas; publicação de materiais didáticos em línguas indígenas e formação especializada de índios para que eles se tornem professores indígenas (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 162).

Logo, percebemos que os professores indígenas passam a atuar como lideranças em busca das políticas públicas específicas para seu povo. Silva e Azevedo (1995) destacam que a atuação dos professores indígenas pós-Constituição Federal de 1988 foi determinante para a construção da política de educação indígena, pois eles estavam se organizando em associações, realizando encontros, visando compreender como poderiam lutar para melhorar a educação, a sua formação, trocando experiências e construindo estratégias, elaborando documentos, discutindo, em conjunto, assuntos importantes que foram reverberados nos documentos posteriores.

[...] associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (GRUPIONI, 2006, p. 46).

Inaugurando a legislação infraconstitucional da educação escolar indígena, a laicidade foi um destaque no decreto presidencial nº. 26, de 1991, antes conduzida com grande influência por ordens religiosas. Além disso, a presença do professor indígena passou a ser constante nas publicações, de maneira notável, a partir da portaria interministerial nº. 559/1991, a qual determinava que os docentes que atuassem na educação indígena tivessem a capacidade específica para trabalhar em comunidades e que fossem executados programas de formação permanente, tendo o professor indígena prioridade nesse processo.

Art.7.º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

[...] (BRASIL, 1991, s/p).

Em 1993, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC³⁸, foi apresentada a Política de Educação Escolar Indígena – Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que buscava implantar uma política que garantisse o respeito à especificidade aos povos indígenas, frente aos não índios, e que também preservasse as diversidades interna, linguística, cultural e histórica destes. Esse documento asseverava que já se percebia a presença de professores índios nas escolas indígenas, mas era necessário se expandir as escolas com o primeiro grau, já que estes professores índios, em geral, só se limitavam às atividades de alfabetização, pós-alfabetização e aritmética. A formação de professores indígenas era, então,

[...] **imprescindível e urgente**, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, **que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores**. Falta igualmente a capacitação especializada aos formadores dos professores índios (BRASIL, 1993, p. 21, grifo nosso).

Nesse sentido, há uma mudança de perspectiva quanto ao que esperamos da educação escolar indígena, da formação dos seus professores, se comparado com a situação vivenciada pelos indígenas alfabetizados por meio do evangelho, na década de 1970, ou da formação forçada e repressiva dos monitores bilíngues. Ademias é importante observarmos o uso das palavras imprescindível e urgente no que se refere à formação dos professores indígenas para atuarem nas suas comunidades, porque, como afirma Ruiz (2014), a escola formal é proveniente da sociedade não indígena, uma sociedade com base no sistema capitalista que radicaliza o individualismo e mercantiliza a vida, enquanto a educação indígena visa à construção do sujeito coletivo; a terra, a língua, a cultura são noções fundamentais que sustentam as propostas de educação, e, por todos esses aspectos, o professor indígena é o mais indicado para estar nas escolas indígenas.

E, assim, como no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, que teve o protagonismo indígena, a presença dos povos originários no texto da lei nº 9.394/1996 foi resultado de um intenso trabalho dos professores indígenas que se organizaram na década de

³⁸ Entre os nomes citados como integrantes do Comitê de Educação Escolar Indígena que contribuíram com a elaboração desse documento, estão a pesquisadora Marina Kahn, que desenvolveu trabalho de formação de professores com os índios Waiãpi no estado do Amapá, e a professora Kaingang, do Rio Grande do Sul, Andila Inácio Belfort, formanda do curso de monitores bilíngues, na década de 1970, e fundadora, na década de 1990, da Associação dos Professores Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul.

1990 para discutirem sobre a educação escolar indígena. Silva e Azevedo (1995) revelam que, no III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, foi levantado o debate sobre o termo bilíngue, presente em vários documentos que se referiam à escola indígena. Uma professora, representante da comissão dos povos pertencentes ao Alto Rio Negro, apontou, por exemplo, que, na estrutura social da região, toda a população falava mais de uma língua indígena. Assim, qual deveria ser considerada a tradicionalmente falada, para ser inserida no contexto da educação escolar indígena, já que esta trata de uma língua indígena e do português? Por outro lado, uma professora, representando os povos pertencentes ao Médio Solimões, manifestava uma preocupação oposta: muitos povos indígenas, por razões históricas de violência exercida no passado, não tiveram alternativas além do abandono de suas línguas tradicionais e, a partir de então, só falam o português, sua língua materna se perdeu. Nesse caso, como pensar uma escola bilíngue? As indagações das professoras indígenas reforçam o entendimento de que os indígenas é que podem avaliar questões das quais formuladores de políticas públicas que não têm conhecimento.

A participação dos professores indígenas também foi marcante na elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, sendo este um documento reivindicado pelos indígenas para que se reconhecesse a inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos basilares na seleção organização e distribuição dos conhecimentos.

No ano anterior, em 1997, aconteceu a I Conferência Ameríndia, realizada em Cuiabá, Mato Grosso, que contou com a participação de mais de 900 indígenas, de nove países, representando centenas de povos originários. Esse evento, conforme Santos *et al.* (2015), produziu um intenso debate sobre o que se esperava do professor índio; entre as questões elencadas, estava o perfil de um docente capacitado tecnicamente, mas que fosse conhecedor da cultura indígena, alguém que se preocupava com seu povo, que sabia dos problemas enfrentados e das lutas travadas.

Os indígenas destacam ainda o interesse do professor indígena com os problemas do seu povo e luta para as conquistas indígenas, pois é a partir desse foco que deve ser o trabalho docente, isto é, na interculturalidade, quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica (SANTOS *et al.*, 2015, p. 7852).

Os debates suscitados pelos indígenas na I Conferência Ameríndia vão ao encontro de uma formação do professor indígena pensando em um modelo de escola, de educação

indígena pautada na interculturalidade, na articulação dos conhecimentos e saberes, visando formar índios que dialoguem com sociedade envolvente, do não indígena, sem, contudo, desconsiderar a cultura e tradições daqueles. Mas, conforme consta no parecer nº. 14/1999, do Conselho Nacional de Educação, ainda havia uma lacuna na formação de professores indígenas, já que muitos índios que atuavam como professores eram conhecedores da sua cultura, mas faltava a eles a formação no magistério, era necessário se alterar esse quadro.

Embora não haja nenhum levantamento exaustivo, estima-se que mais de 2 mil professores índios estejam atualmente trabalhando em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Em quase sua totalidade, esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disso é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando à sua titulação que deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no Ensino Fundamental (BRASIL, 1999, p. 12).

A resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação, foi determinante ao assegurar a atividade docente ministrada nas terras indígenas como prioritária ao professor índio, da etnia correspondente, garantindo, ainda, sua formação em serviço ou concomitantemente com sua escolarização. Certamente essa redação veio para tentar sanar, ou minimizar, o problema destacado anteriormente da falta de formação específica dos professores indígenas e da grande defasagem:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL, 2020, p. 02).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), por sua vez, teve um capítulo exclusivo à questão indígena, quanto à formação dos professores indígenas: “[...] apresentou como uma das metas o reconhecimento do magistério indígena e a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério” (MENEZES, FAUSTINO, NOVAK, 2021, p. 914). Concomitantemente ao PNE, havia a organização, já nos anos 2000, dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que seria lançado dois anos depois, em 2002, sendo um documento imprescindível para o estabelecimento dos parâmetros para a organização dos programas de formação de professores indígenas e do que se esperava da formação do professor índio.

4.5. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015): entre consensos e dissensos

Após verificarmos uma legislação que afirma o quanto urgente e imprescindível é a formação dos professores indígenas para se garantir a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, de uma escola que atenda aos anseios de cada povo indígena, além do papel político que esses professores índios devem desempenhar em suas comunidades, atentos aos problemas do seu povo e estando dispostos a ajudar, reconhecendo os saberes dos mais velhos e trabalhando na tarefa de mediar a travessia entre as relações interculturais, no século XXI, temos a publicação de dois importantes documentos que versam sobre a formação de professores indígenas: o primeiro, Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, lançado em 2002, e o segundo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de 2015, que abordam aspectos essenciais como o perfil do professor indígena; os projetos pedagógicos e as propostas curriculares; a formação dos formadores dos professores indígenas; a avaliação dos programas de formação; e a gestão. Optamos por analisá-los juntamente para visualizarmos quais aspectos foram inseridos ou retirados, do que se esperava e espera do professor indígena, à luz dos documentos norteadores dos programas de formação.

Inicialmente, em 2002, foi lançado o documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), que teve seu processo de elaboração nos anos 2000. O

documento conta com 84 páginas dedicadas à temática específica da formação de professores indígenas, o qual apresenta a ainda incipiente oferta de programas de formação de professores indígenas nas secretarias de educação dos estados, já que menos de dez, naquele momento, tinham programas de formação de professores indígenas em nível médio, sendo que algumas estavam em fase inicial e outras completando os ciclos da formação, mas apenas uma secretaria apresentava a oferta de formação em nível superior. A maior parte das secretarias realizava ações de oferta de cursos com temáticas variadas, metodologias e tempos díspares.

[...] 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 (BRASIL, 2002, P. 16-17).

O documento evidencia haver um longo caminho a se seguir para a efetivação da formação de professores indígenas de forma mais célere, eles já ocupavam parte das escolas indígenas do país, mas conforme dados divulgados em 1998, pelo RCNEI, os professores indígenas somavam 2.859 docentes, e um ano depois, quando foram coletados os dados para o Censo Escolar Indígena, esse número havia saltado para 3.059 professores indígenas, representando 76,5% do total dos professores atuantes nas escolas indígenas do país. Desses dados, observamos que a região Sul apresentava o menor índice de docentes nas escolas indígenas, eram menos da metade, representando 46, 2%, os números cresciam, mas lentamente.

Os RFPI enfatizam como é complexo o papel do professor indígena, que deve ser conhecedor do saber ancestral, dos conhecimentos tradicionais dos mais velhos, da comunidade e deve difundi-los às crianças, visando à reprodução cultural; por outro lado, esse docente deve estudar, pesquisar, compreender, com suporte dos seus próprios conhecimentos de seu povo, quais são os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

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 (BRASIL, 2020, p. 20).

Outrossim, o professor indígena tem a complexa tarefa de manter o equilíbrio entre o contato de duas culturas distintas, o contato de uma sociedade baseada na reciprocidade, incluindo com a natureza, usufruindo o necessário para sua subsistência e preservação, enquanto a do não índio é baseada na economia de mercado, excludente e individualista. O docente indígena necessita lidar com questões burocráticas inerentes ao processo que envolve a escola, como a sua própria oficialização, construção do currículo, regimentos, infraestrutura, pontos basilares que exigem o processo de formação específica.

E, para se pensar em um programa de formação específica, o documento afirma que o ponto de partida é a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com base na consulta da comunidade indígena; além disso, os programas de formação dos professores indígenas devem envolver espaços de reflexão com as lideranças e pais de alunos para pensarem, em conjunto, quais os objetivos esperados da escola indígena e as capacidades profissionais que o professor indígena deve desenvolver na sua formação para alcançar tais objetivos.

Cabe destacarmos que, em agosto de 2009, em Luziânia, Goiás, aconteceu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CNEEI), um importante encontro que discutiu os avanços e as necessidades da educação escolar indígena pós-Constituição Federal de 1988, contando com a participação dos professores indígenas.

A I CNEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena,

revelando pontos para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Dentre as questões elencadas pela I CONEEI, que foram organizadas no “Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena”, estava a participação coletiva na construção dos projetos próprios educacionais e a presença dos sábios indígenas nas escolas; a criação de uma secretaria específica para a educação escolar indígena no Ministério da Educação (MEC), mas, em 2019, uma das primeiras ações do atual governo Bolsonaro foi justamente a extinção da SECADI, criada em 2004.

Intitulada como parte 3 do documento, das modalidades de ensino na educação escolar indígena, nesta, o ensino superior é citado como um dos eixos centrais para a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada com qualidade. Sugere-se que as instituições públicas de ensino superior sejam estimuladas pelo MEC a implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas do conhecimento, e que a criação desses cursos seja realizada por meio de um processo em consulta às comunidades indígenas sobre o estas que desejam. Além disso, que seja realizado um processo ampliando os meios de ingresso e permanência dos alunos indígenas, isso por meio de apoios pedagógico e financeiro, com bolsas de estudos com valores condizentes com a realidade das cidades em que os cursos ocorrem, visando à conclusão dos estudos; sugere-se que esses cursos possam ser ofertados também dentro dos territórios indígenas. Quanto aos recursos financeiros, demanda-se que estes sejam prioritários para a concessão de bolsas de estudos às pesquisas de estudantes indígenas e para o investimento na formação inicial e na continuada dos professores índios.

13. O MEC deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngües e multilíngües, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolinguística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação.

14. Que o MEC financie intercâmbios culturais para trocas de experiências entre os povos que não falam mais a sua língua e falantes com outros povos falantes da mesma família linguística, em colaboração com a FUNAI e outros parceiros (CONEEI, 2009, p. 7).

Preocupados com os povos indígenas que, por questões históricas, perderam sua língua materna, os indígenas inferem o apoio financeiro do MEC para que os professores indígenas possam realizar intercâmbios com outros povos indígenas falantes da mesma

língua e, assim, por meio da troca de experiências, promover a revitalização da sua língua. Percebemos o objetivo de se realizar a pesquisa, intercâmbios, troca de experiências, em favor da diversidade linguística, no resgate de línguas que foram extintas de forma brutal, mas que podem ser revitalizadas pelo trabalho dos professores indígenas, fortalecendo sua prática como professores pesquisadores.

Destarte, a formação continuada foi tema de preocupação na I CONEEI, sendo reivindicado que o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND - fosse instituído como uma política permanente, o que ainda não se efetivou. Criado em 2005, o PROLIND tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, assim, apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e que promovam o estudo de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. A seleção de projetos de cursos é feita por edital.

As deliberações da I CONEEI foram destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, por meio de uma proposta de educação escolar ministrada por professores indígenas, produtores dos seus materiais didáticos próprios, nas línguas indígena, português e bilíngue, contributiva para o protagonismo dos indígenas, aliando os conhecimentos tradicionais e científicos.

Seis anos após a I CONEEI, que perpetrou uma necessária avaliação da educação escolar indígena, publicaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de 2015. Em apenas uma breve análise, é possível percebermos que se trata de um documento mais sucinto, em comparação aos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas; totalizando oito páginas, não realiza uma contextualização atualizada da formação de professores indígenas, os desafios e/ou avanços no período, mas, assim como o anterior, ressalta a construção do Projeto Político Pedagógico como essencialmente coletivo, o qual deve envolver os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas.

Observamos que os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) apresentavam uma estrutura diferente, e, ao longo da publicação, surgiam reflexões de professores indígenas, fotos de encontros do professorado indígena, em uma composição que se assemelhava a um livro, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015) trata dos assuntos de maneira direta, sem realizar essa contextualização ou estabelecer um diálogo com os sujeitos. Vejamos a seguir como estão organizados os seguintes pontos centrais que conduzem a formação de professores indígenas e são abordados em ambos os documentos.

Quadro 10 - Perfil do professor indígena

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio
São elencados 21 itens, aqui reportamos alguns: 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; ser sensível às expectativas e demandas da comunidade, relativo à educação escolar de seus membros; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos e ajudá-la nas dificuldades, além de defender seus interesses; 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, identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade; ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo; conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas 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.	Constam 14 itens, entre eles: Atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 11 – Propostas curriculares

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio
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. Mas, preconiza os seguintes parâmetros: conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas; conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade;	Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim, assim como a presença dos filhos dos professores em formação devem ser acolhidos pela instituição, as propostas curriculares devem atender aos eixos centrais da Educação Escolar Indígena, mas atendendo a especificidade de cada povo, considerando sempre a territorialidade, o conhecimento indígena e dos sábios, o bilinguismo ou multilinguismo, conteúdos inerentes às políticas socioeducacionais,

conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações.	considerando as particularidades da EEI, pesquisa e prática como fundamento articulador e concepção de formação de um professor indígena crítico e reflexivo.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 12 - Formação dos formadores

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio
Não apresenta	Requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos. A participação de indígenas como formadores e no quadro de gestão é destacado, como algo primordial.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 13 - Avaliação dos programas de formação

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio
Avaliação processual dos professores em formação, que pode ser feita de forma progressiva pelos próprios professores, assessores, formadores e comunidades, levando em conta aspectos como: pesquisas e seu incentivo à pesquisa dos conhecimentos dos mestres e das lideranças da comunidade; atuação profissional na escola junto de seus alunos, levando-se em conta a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos. A avaliação dos docentes formadores também é destacada pela motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e multilíngues; capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade linguística e cultural; investimento na própria formação e capacidade de seleção de materiais didáticos.	Avaliações periódicas e sistemáticas, com procedimentos e formas diversificadas, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização curricular, desempenho do quadro dos formadores e qualidade da vinculação do curso com as escolas indígena. Não apresenta avaliação dos docentes formadores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Entre consensos, ambos os documentos salientam a necessidade de se ouvir toda a comunidade indígena sobre o que esta espera da educação escolar, da escola e, por consequência, do perfil docente que atenderá a esses objetivos, quais competências devem estar presentes nos cursos de formação de professores indígenas para se alcançar tais objetivos. Entretanto, os dissensos aparecem já no que se refere a esse perfil docente, pois, nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002, há uma ênfase, em primeiro lugar, na ação política exercida pelo professor indígena e nele como mediador de duas culturas, que ocupa uma posição importante em levar as reivindicações da sua comunidade para a sociedade envolvente.

Certamente, o trabalho do professor índio é determinante para não se perder a língua materna, para a reprodução das manifestações culturais, dos conhecimentos ancestrais, mas também para o conhecimento dos seus direitos e como devem lutar para que sejam efetivados. Esse fato está muito sinalizado no documento de 2002, porém percebemos uma mudança ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPI)³⁹, de 2015: o enfoque central torna-se o educacional, há uma supressão na proposta de conhecimento dos direitos indígenas, em uma perspectiva mais ampla, como o direito à demarcação de suas terras. Desloca-se a função política exercida pelo professor indígena, de vários contextos de demandas, problemas da sua comunidade, para as questões pertinentes apenas ao âmbito educacional. Como avalia Monte (2000), o Estado trata do direito à preservação das línguas indígenas, das manifestações culturais, e faz isso como se preservasse um parque nacional, mas impõe limites entre os direitos culturais e os direitos políticos.

Outro ponto de atenção quanto às DCNFPI, de 2015 é seu destaque à formação de um professor indígena, crítico, reflexivo e transformador de sua ação educativa. Essa concepção, aparentemente inocente, oculta a intencionalidade de se colocar sobre o professor a resolução dos problemas educacionais, que são de ordens maiores, assim, não se questionaria o sistema econômico excludente, que, por ganância, pratica o genocídio dos povos indígenas, poluindo seus rios, queimando suas matas, dizimando sua fauna e flora, expropriando suas terras.

Todavia, há pontos positivos como a ênfase na pesquisa científica, destaque nas DCNFPI, de 2015, esta é posta como um princípio pedagógico que deve permear todo o processo formativo e ampliar os conhecimentos indígenas, no aprofundamento do estudo de suas línguas e culturas. As diretrizes garantem a presença dos “mais velhos” e dos filhos dos estudantes nos cursos de formação de professores indígenas, algo essencial para se reforçar seus conhecimentos ancestrais, tradicionais, suas cosmologias, e essa, inclusive, foi uma das reivindicações da I CONEEI.

No entanto, verificamos algumas lacunas em ambos os documentos, diríamos que são dissensos em comum: nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002, há menção sobre como se deve proceder à avaliação dos professores formadores,

³⁹ A partir deste momento, optamos por nos referir ao documento desta forma.

porém não destaca a formação que este profissional deve ter; contrariamente, as DCNFPI, de 2015, apresentam os requisitos necessários para a formação dos professores formadores, mas não os critérios de sua avaliação.

Por fim, vale destacarmos que as DCNFPI, de 2015, propõem “[...] a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas” (BRASIL, 2015, p. 3), isto é, uma formação de professores construída no coletivo das comunidades indígenas, respeitando o projeto etnopolítico de cada etnia, e não para atender a respostas rápidas do mercado de trabalho, algo que está em discrepância com a atual BNC - Formação de professores, que tem como palavras-chave competências e habilidades, sendo estas categorias necessárias para se responder às necessidades do mercado. Não há menção à construção coletiva de projetos, saberes dos mais velhos, algo oposto ao que se espera da atuação dos professores indígenas.

Cabe inferirmos que a participação coletiva dos indígenas na construção dos seus projetos educacionais não significa que isso será um campo apenas harmônico, sem dissensos, pois falamos de povos indígenas, são diversas etnias com suas características próprias, por isso destacamos o trabalho de Nascimento (2006) ao analisar o processo de implementação do magistério indígena nas etnias Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, que tinha por objetivo formar novos professores e habilitar aqueles já em exercício no estado do Ceará. Participaram do processo de implementação a Secretaria de Educação do Ceará, a FUNAI e o MEC, e o curso ocorreu entre 2001 e 2005.

A pesquisadora reporta que, apesar do consenso sobre a proposta inicial, no processo de construção do curso e no decorrer deste, os dissensos tornaram-se visíveis, desde a escolha da língua indígena a ser adotada à quantidade estabelecida de cursistas por etnia, entre outros pontos, o que fez surgirem novas propostas para curso no processo. Essa autora reforça que isso não significa algo negativo, apenas expõe a diversidade de projetos, ideias, interesses, mas sinaliza também o quão complexo é esse processo: “[...] a reunião de diferentes grupos étnicos em torno de um projeto de formação docente, coloca os desafios de se lidar com características socioculturais particulares que resultam na apreciação de uma diversidade de ideias a respeito de alguns dos objetivos da proposta [...]” (NASCIMENTO, 2006, p. 98). Confere atenção o fato de que as entidades governamentais que participavam do processo, valendo-se das divergências entre as propostas dos grupos indígenas envolvidos, estabeleciam grupos paralelos para aprovarem a proposta que mais lhes convinha. Assim,

mesmo com uma legislação infraconstitucional que reverbera a imprescindível e urgente formação de professores indígenas para se efetivar uma educação de fato intercultural, bilíngue e diferenciada, existem inúmeros desafios a serem enfrentados pelos povos originários que devem estar unidos para pressionarem e colocarem as suas demandas em pauta, sem serem cooptados e manipulados.

Além disso, o professor indígena, por ter esse papel de mediador entre o mundo indígena e o não indígena, torna-se uma figura presente em diversas discussões sobre o que a sua comunidade necessita, não se restringindo apenas aos assuntos educacionais, mas até mesmo abordando associações de saúde, por exemplo. Esse aspecto pode ser observado nas DCNFI, 2015, ao delinearem que a formação inicial e a continuada do professor indígena devem atender ao propósito de se formar um docente capaz de participar em diferentes dimensões da vida de sua comunidade. Esse é outro aspecto da docência indígena, a sua figura como um agente político, conhecedor dos códigos dos não índios e mediador desses saberes para seu povo, que, em alguns casos, pode gerar conflito com as lideranças, pois a imagem do professor pode se confundir com a da liderança, causando conflitos (NASCIMENTO, 2006). No entanto, como está disposto nas DCNFI, 2015, os sábios são também formadores, detentores de um saber tradicional, ancestral, indispensável para a formação dos professores índios.

[...] lembramos que os líderes também desempenham o papel de educadores/formadores do interior dos seus grupos étnicos, uma vez que os professores também precisam dispor de algumas competências transmitidas através da prática de lideranças. Desse modo, enquanto os primeiros, possuem os conhecimentos pedagógicos relativos à escola, os segundos, são detentores dos conhecimentos tradicionais de seus grupos étnicos, repassados através de experiências socializadoras como aquelas presentes em rituais, no ensino do artesanato, no contar as histórias sobre os ancestrais, na mobilização sociopolítica dos membros da comunidade entre outras (NASCIMENTO, 2006, p. 95).

Por tudo isso, concluímos que a formação de professores indígenas é um processo complexo e profundo, pois a tarefa da docência indígena exige a sua entrega total em busca do caminho a seguir que possa levar à mediação entre os saberes ancestrais e os conhecimentos universais. Ser professor indígena implica um duplo olhar que aquele deverá ter em relação ao mundo à sua volta e conhecer profundamente as suas raízes, por isso é uma docência construída com o saber dos mais velhos, das lideranças, é uma docência para a construção de uma educação escolar indígena dos índios e não para os índios.

4.6. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: algumas ações

Apesar de a análise da política para a formação de professores indígenas ter sido apresentada em um panorama geral, é mister ponderarmos sobre as ações desenvolvidas em nível estadual. Primeiramente, é necessário abordarmos que os povos indígenas também têm uma história de luta e resistência neste estado, porque, conforme Mota (2008), os povos indígenas ocupam o território paranaense há milhares de anos, mas, por interesses do capital, por muito tempo tiveram suas vidas, suas histórias negadas, silenciadas, e por vezes suas vidas foram ceifadas, como se as terras paranaenses estivessem “vazias” de presença humana, apenas esperando o colonizador. Mas, atualmente, os povos indígenas do Paraná, em suas etnias Guarani, Kaingang e Xetá, não só estão presentes na história escrita do estado como estão marcando seus espaços em 17 terras indígenas e em 39 escolas estaduais indígenas.

De acordo com Menezes, Faustino e Novak (2021), em virtude do movimento e pressão das lideranças indígenas paranaenses em torno da formação de seus profissionais, eles conseguiram a criação da lei estadual nº. 13.134/2001, que reservava, inicialmente, três vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais; essa lei foi modificada pela lei estadual nº. 14.995, de 2006, aumentando para seis vagas e garantindo a reserva de vagas suplementares para indígenas no Sistema de Ensino Superior Público Paranaense:

Art. 1º Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (PARANÁ, 2006, s/p).

Novak (2014) pontua que muitos jovens indígenas têm se interessado pelo ensino superior, motivados pelo exemplo de seus pais, que, após graduados, retornaram à sua terra indígena para contribuir com sua comunidade, passando a visualizar o ensino superior como um direito e uma possibilidade. Todavia, a autora destaca que uma das dificuldades enfrentadas pelos jovens indígenas, não apenas para ingresso aos cursos superiores, mas também no que se refere à conclusão dos estudos, é a formação básica deficitária, pois muitos concluíram seus estudos na modalidade educação de jovens e adultos, já que, muitas vezes, ocupam postos de trabalhos precários, como boias-frias, moram longe dos colégios. Em

decorrência disso, “Entre as dificuldades encontradas para concluir o Ensino Superior, pode-se citar também a insuficiente formação em nível médio [...]” (NOVAK, 2014, p. 229). Desse modo, percebemos como é essencial a união entre as condições de acesso e permanência à escolarização, desde o ensino fundamental anos iniciais, finais até o ensino médio, de qualidade, que refletiram nos resultados de acesso permanência desses jovens no ensino superior.

Apesar dos desafios, os estudantes indígenas vêm ocupando os espaços universitários no Paraná. É o que aponta o relatório dos anos de 2019/2020, da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) estadual, responsável por organizar o processo do vestibular indígena. Indígenas de etnias como Guarani, Kaingang, Terena, Xokleng, entre outras, estão presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado: UNESPAR (13); UNEP (28); UNIOESTE (25); UNICENTRO (32); UEPG (26); UEM (56); UEL (35) e UFPR (43).

Nesses casos, a formação não é exclusiva para licenciaturas, os cursos também não são interculturais, porém é uma demanda dos povos originários terem profissionais de diversas áreas, é um direito pelo qual estão ocupando esse espaço, no qual ainda predomina o etnocentrismo. Porém, a presença dos indígenas em outros espaços é um ganho para a aprendizagem recíproca, já que eles têm muito a ensinar com seus complexos sistemas de pensamento, com seus modos próprios de produzir, armazenar, expressar, avaliar

[...] e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (BRASIL, 1998, p. 22).

Para realizar a inscrição no vestibular indígena, o estudante indígena deve ter concluído o ensino médio, não ter curso superior, preencher a autodeclaração em que se reconhece como indígena e pertencer a uma comunidade indígena no território paranaense para vagas nas universidades estaduais. No ano de 2021, as provas foram realizadas nos dias

18 de junho, constituindo-se de prova oral de língua portuguesa; no dia 19 de julho, ocorreu a aplicação da prova de redação e de provas com questões objetivas de português, língua estrangeira ou indígena, química, física, biologia, matemática, história e geografia. Esse vestibular aconteceu nas cidades de Curitiba, Londrina, Nova Laranjeiras, Manoel Ribas e Manguaçu, e, em virtude do cenário epidemiológico da Covid-19, estas cidades seguiram os protocolos de biossegurança.

Entre outras ações paranaenses, podemos citar que, entre os anos de 2006 e 2012, o Paraná formou cerca de 90 professores indígenas por meio do magistério indígena. Cremonese; George e Marschner (2006) destacam o processo de implementação do magistério indígena no Paraná, que teve o início de seus trabalhos por meio de um mapeamento em terras indígenas com a aplicação de um questionário contendo 27 questões. Dessas questões, sete se referiam especificadamente à formação do professor indígena, sua ação docente e o papel da escola na comunidade indígena:

Após análise dos dados oriundos da consulta às comunidades indígenas do estado do Paraná, concluiu-se que a formação inicial dos professores indígenas (dentre outras) é condição primeira para a implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade [...] (CREMONEZE; GEORGE; MARSCHNER, 2006, p. 23).

Logo, constatou-se a urgência na elaboração de uma proposta curricular para um curso de formação de docentes indígenas, para a educação infantil e anos iniciais, em nível médio, na modalidade normal. Na elaboração da proposta curricular, os autores expressam que, além dos referenciais legais, as comunidades indígenas foram consultadas e ouvidas diretamente. Assim, em abril de 2006, houve o parecer favorável para a criação dos cursos de formação, que contemplariam professores leigos Kaingang e/ou Guarani, residentes na terra indígena, em regime de alternância e caráter experimental. Na primeira turma, das 40 vagas ofertadas, 31 foram preenchidas, os professores participantes do curso tiveram as despesas com transporte (aldeia/local do curso/aldeia), hospedagem, alimentação e material escolar custeadas pelo Governo do estado do Paraná/SEED.

No estado há também a ação do Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas, o PROFIND, que é uma organização em construção, da qual participam diversas instituições de ensino paranaenses, com os objetivos de criar e oferecer cursos de licenciaturas acadêmicas interculturais, formando professores e

gestores indígenas, valorizando a sua cultura. Em dezembro de 2020, o programa organizou o IV Seminário Formação Intercultural e Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná; o evento contou com a participação de lideranças indígenas e autoridades não indígenas que dialogaram sobre os avanços da formação de professores indígenas, da educação escolar indígena, assim como acerca das questões que ainda devem ser aperfeiçoadas. Em razão do cenário da pandemia, o evento aconteceu por transmissão no canal PROFIND do YouTube.

Apesar dos desafios, é perceptível a união dos povos indígenas paranaenses em prol da formação de seus profissionais, de seus professores, porém ainda há um longo caminho a ser traçado. Vejamos, em consulta aos dados da Rede Escola, 2018, disponibilizados em 2019, as informações mais recentes sobre a educação escolar indígena e à docência.

Quadro 14 – Dados sobre a educação escolar indígena paranaense

Quantidade de escolas	Etnia (s) atendida (s)
18	Guarani
19	Kaingang;
1	Guarani/Kaingang e Xetá
1	Guarani/Kaingang

Fonte: Elaborado pela autora, 2021 com base nos dados Rede Escola de 2018.

No total, são 39 escolas estaduais indígenas, atendendo aproximadamente a 5.000 estudantes indígenas matriculados. Já em relação aos dados dos docentes, estes são apontados no Quadro 15.

Quadro 15– Dados sobre a docência na educação escolar indígena paranaense

Quantidade de profissionais	Quadro docente
252 professores indígenas	Guarani/Kaingang e Xetá
452 professores	Não indígenas

Fonte: Elaborado pela autora, 2021, com base nos dados Rede Escola de 2018.

Apesar das ações paranaenses, dos documentos nacionais da educação escolar indígena, publicados no início da década de 1990 enfatizando a urgência e necessidade de haver professores indígenas nas escolas de suas comunidades, é notável que a maior parte dos professores que atuam nas escolas indígenas do Paraná são professores não indígenas. Com isso, Fraga (2017) apresenta uma importante indagação: apesar de ser salientada, em diversos trabalhos sobre a educação escolar indígena, a indispensável formação de agentes educativos indígenas, não se pode deixar de questionar a presença marcante de não indígenas nas escolas indígenas, neste caso, os professores que não são índios não deveriam ocupar esses espaços? De acordo com a resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação, a

atividade docente nas escolas indígenas deve ser exercida prioritariamente pelos docentes indígenas, nas escolas da sua comunidade. Além disso, Ruiz (2014) considera que muitos professores não indígenas, ao terem contato com a escola indígena, exercem nesta o primeiro contato com os povos originários, portanto, pouco ou nada conhecem sobre a cultura, modos de viver, organização política destes e por isso podem julgar-se portadores de um conhecimento universal, principal, assim, os indígenas seriam considerados atrasados, detentores de um conhecimento menor. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) também assevera que a presença de professores não índios em escolas indígenas pode acarretar um grave problema para a concretização da educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada, já que os não indígenas não dispõem de conhecimentos sobre os povos originários ou têm informações deturpadas sobre os índios e, por vezes, acabam reproduzindo distorções do que seria uma educação intercultural.

Além dos dados da presença de professores indígenas e não indígenas nas escolas do Paraná, Menezes, Faustino e Novak (2021) salientam que os povos originários paranaenses têm ocupado os espaços nas equipes pedagógicas das escolas indígenas e, das 39 escolas, quatro diretores são índios, formados em licenciaturas nas universidades públicas paranaenses. Entretanto, as autoras também reforçam que a maior parte dos professores indígenas do estado atua nos anos iniciais do ensino fundamental, porque não tem formação em licenciaturas diversas. Essa, inclusive, tem sido uma das reivindicações do movimento indígena. Outro problema se refere à precarização do trabalho docente indígena, pois a maior parte desses profissionais é contratada por editais de processos seletivos simplificados, pelos quais não tem estabilidade.

Os profissionais que atuam nas escolas indígenas são, na grande maioria, contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS) e supridos, nessas escolas, após receberem convite da liderança indígena, comprovada mediante Carta de Anuência. A contratação dos agentes I e II, bem como a indicação dos diretores, ocorre da mesma forma (PARANÁ, 2019, p. 9).

Além disso, Menezes; Faustino e Novak (2021) constataram que, nas escolas indígenas paranaenses, muitos indígenas têm exercido a docência como professores auxiliares em sala de aula, sendo intérpretes de crianças que ainda não aprenderam a língua portuguesa, ou professores que exercem essa função sem terem a função específica, atuando como professores leigos. Mesmo com a implementação da política de inclusão por meio do vestibular indígena, iniciada em 2001, ou seja, há duas décadas, formaram-se apenas 60

professores índios, o que é uma conquista, mas ainda pouco em razão da demanda. Como iniciativa que aponta para um horizonte mais positivo, as autoras ressaltam a turma de Pedagogia Para Povos Indígenas, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), destinada a indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, que está em andamento com três turmas e que, ao final, formará 180 pedagogos.

Sobre o processo de concepção do curso de formação de professores indígenas da UNICENTRO, Gehrke; Sapelli e Faustino (2020) destacam que a criação deste curso se deu pelo projeto de extensão desenvolvido pelo Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI), na terra indígena Rio das Cobras (Kaingang e Guarani), em Nova Laranjeiras/PR (2017-2019), que revelou informações importantes aos integrantes do projeto como

[...] a forte presença de pedagogos não indígenas nas escolas participantes da extensão; a falta de protagonismo docente indígena nas discussões; a gestão da escola quase totalmente nas mãos de professores não-indígenas; a pouca relação entre o processo de alfabetização em língua portuguesa com a língua materna das crianças; a pequena presença de pedagogos indígenas na educação infantil; a falta de material bilíngue para o trabalho com as crianças e os professores não-indígenas [...] (GEHRKE; SAPELLI; FAUSTINO, 2020, p. 7).

Além do mais, foi realizada visita dos estudantes de Pedagogia da UNICENTRO à escola da terra indígena Rio das Cobras, em que se constatou a demanda, por parte da comunidade indígena, de ter um curso específico para formar seus próprios professores. A partir disso, várias estratégias foram traçadas, com ampla participação dos sujeitos indígenas e não indígenas. Em 2018, foi realizado um seminário preparatório do curso de Pedagogia Indígena, que reuniu lideranças indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Xetá. O curso ficou estruturado em 3.200 horas, divididas em quatro anos, em regime de alternância, isto é, em períodos de estudo na universidade e de estudos e intervenção na comunidade de origem. A forma de ingresso no curso ocorreu por meio do vestibular, em 2019, realizado de forma descentralizada para se viabilizar maior participação dos candidatos. Porém, conforme salientam Gehrke; Sapelli e Faustino (2020), em virtude da ausência de recursos que custeassem o deslocamento e alimentação dos índios, observou-se um número considerável de abstenções. Cabe inferirmos que 27 dos inscritos já haviam iniciado algum curso superior e não concluíram seus estudos, algumas das causas apontadas foram o preconceito que sentiam na universidade e o afastamento da família, da sua comunidade, para ficarem anos em outra localidade cursando o ensino superior, por isso o regime de alternância foi um dos

pontos consideráveis na construção do curso. Por fim, os autores destacam, por meio de dados, que a demanda existe: “[...] o vestibular especial coordenado pela CUIA, em 2018, registrou 900 candidatos para 38 vagas, nas oito IES do Paraná; o universo de candidatos ao curso de pedagogia da Unicentro, de 2019, foram 300 para 60 vagas [...]” (GEHRKE; SAPELLI; FAUSTINO, 2020, p. 8).

Em síntese, pelos dados expostos, o Paraná tem elaborado políticas públicas importantes para atenderem aos interesses dos povos originários em relação à formação de seus profissionais, inclusive de seus professores, porém ainda se caminha a passos lentos, pois são duas décadas desde a iniciativa de inclusão dos povos originários nos vestibulares das universidades paranaenses, mas será que estas realizaram algumas adequações para recebê-los? Os professores desses cursos, predominantemente não indígenas, têm conhecimento sobre as especificidades dos povos originários? O currículo tem alguma adequação visando à interculturalidade? Portanto, é importante se pensar na formação dos professores indígenas, para diversas áreas disciplinares, para que ocupem espaços na educação básica e nas universidades, como formadores de seus professores. Nesse sentido, a portaria MEC nº. 13/2016, que prevê a inclusão de indígenas em programas de pós-graduação como mestrado e doutorado, é outro avanço para que os povos indígenas ocupem os espaços acadêmicos e formem seus profissionais, garantindo, assim, ao máximo, uma educação verdadeiramente intercultural, bilíngue e diferenciada.

4.7. Em luta contra os retrocessos aos direitos dos povos indígenas

Em pouco mais de três décadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e garantiu os direitos originários sobre as terras indígenas, além de mudar o paradigma até então proposto de uma educação para os índios, tornando-a uma educação protagonizada pelos índios, vimos, nas décadas posteriores, uma legislação infraconstitucional que buscou dar suporte à efetivação de uma educação intercultural bilíngue e diferenciada, ministrada, preferencialmente, por professores índios da etnia em que a escola indígena está localizada.

Entretanto, como destacado pelos caciques da terra indígena Mãe Maria, Pará, nenhum direito foi dado aos povos indígenas, todos foram conquistados por meio de intensos embates e consensos também, pois esses caciques entendem que a política os limita quanto

a lutarem por seus direitos até certo ponto, mas indubitavelmente as ofensivas para que os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 sejam retirados permanecem latentes. A seguir, segue apenas a amostra de três propostas que o anti-indigenismo tem se empenhado para fazer aprovar e, por outro lado, o que os povos indígenas têm feito.

Quadro 16 – Retrocessos contra os direitos dos povos indígenas

PROPOSTA	MOBILIZAÇÃO INDÍGENA
<p>PEC 215/2000 Proposta de Emenda à Constituição Autor: Almir Sá - PPB/RR Apresentação: 28/03/2000 Ementa: Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231, da Constituição Federal. Dados Complementares: Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei. Apontou-se que na época, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, negociou apoio com a base ruralista para sua eleição, garantindo o desarquivamento desta proposta e prometendo celeridade no tratamento da mesma.</p>	<p>Indígenas da etnia Kayapó foram até Brasília e expuseram seu posicionamento, conforme reportagem publicada pelo Instituto Socioambiental (ISA), em fevereiro de 2015: “Queremos acabar com a PEC. Não queremos briga com os brancos, mas eles é que estão caçando briga conosco”, comentou Dotó Takakiri Kayapó. “Sabemos que estão sendo feitos acordos no Congresso sobre a PEC”. O indígena ainda avaliou que a aprovação do projeto será vista pelos povos indígenas como um ato de guerra e ressaltou que eles se mobilizarão contra a proposta.</p>
<p>PL 490/2007 - Marco Temporal Autor: Homero Pereira - PR/MT Apresentação: 20/03/2007 Ementa: Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Dados Complementares: Estabelece que as terras indígenas serão demarcadas através de leis. Um dos pontos mais críticos do texto é a exigência da comprovação da posse e ocupação do território reivindicado pelos povos tradicionais antes do dia 5 de outubro de 1988 (data da promulgação da Constituição Federal). Atualmente a legislação sobre o tema não impõe nenhum marco temporal, e a demarcação é feita por uma equipe multidisciplinar da Fundação Nacional do Índio (Funai). O PL, apresentado em 2007, foi desengavetado pela base governista na Câmara dos Deputados.</p>	<p>Em 22 de junho de 2021 estava prevista a análise do projeto pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), indígenas se mobilizaram e foram até Brasília e ficaram acampados até duas semanas antes da votação, mas no dia a manifestação terminou com uma ação truculenta da polícia e feridos. Policiais legislativos usaram bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo para dispensarem uma manifestação de indígenas em frente ao anexo 2 da Câmara dos Deputados.</p>
<p>PL 191/2020 – Projeto de Lei Autor: Poder Executivo Apresentação: 06/02/2020 Ementa: Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas.</p>	<p>Caciques do povo Munduruku, representando aldeias do médio e do alto Tapajós, no Pará, e do baixo Teles Pires, em Mato Grosso, divulgaram uma carta em que se posicionam contra o projeto de lei (PL) 191/2020, de autoria do governo Bolsonaro, que busca liberar a mineração em terras indígenas. A carta é resultado da assembleia geral realizada pelo povo entre os dias 24 e 27 de abril, na aldeia WaroApompu, na região do Alto Tapajós. Segundo o documento, a assembleia contou com a presença de 72 caciques e mais de 500 indígenas, representando 140 aldeias Munduruku.</p>

<p>Dados Complementares: Altera as Leis nº 6.001, de 1973 e 11.460, de 2007.</p> <p>De iniciativa do governo federal, o projeto prevê regulamentar a exploração de terras indígenas</p>	<p>Trecho da carta dos caciques povo Munduruku: “[...] Nós que decidimos o que queremos para o nosso território, queremos mostrar que estamos aqui, esse homem que se diz presidente do Brasil não nos representa. Primeiro tem que fazer o papel de respeitar os povos indígenas e seus territórios. Precisamos de vida e não de morte. sabemos que esse projeto vai trazer mais prostituição, drogas, doenças e mercúrio, o dever do Estado é proteger e não incentivar a entrada em nosso território. Somos mais 140 aldeias incluindo o médio, alto tapajós e baixo Teles Pires. Somos guerreiros, vamos sempre proteger o que é nosso. O congresso Nacional não pode aprovar esse projeto sem ao mesmo nos ouvir. Não queremos que eles sentem com pequenos grupos pró-garimpo, esses não podem falar por todo o povo [...]”.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Dessas três propostas, duas foram desarquivadas, desde 2015, e uma foi apresentada pelo atual governo em 2020. Elas apontam indícios de que o golpe de 2016 já estava sendo orquestrado, com o desarquivamento de projetos que beneficiariam apenas os interesses da “bancada BBB”, termo cunhado por Löwy (2016, p. 65), que representa

[...] aliança de partidos de direita [...] bloco parlamentar (não partidário) [...] da “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas, do “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado) e da “Bíblia” (neopenteconstais integristas, homofóbicos e misóginos) [...].

Aliás, após o golpe e antes das eleições de 2018, o vice-presidente Michel Temer (MDB), logo que assumiu o cargo como presidente interino, tratou de iniciar reformas que visavam ao desmantelamento das conquistas sociais. Um exemplo foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº. 241/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, período em que o dinheiro “economizado” será canalizado para o pagamento da dívida pública. A medida recaiu sobre os trabalhadores e, especialmente, em áreas essenciais à população brasileira como a educação e a saúde.

Todavia, o cenário se tornaria mais inóspito, já que, desde a campanha presidencial do atual presidente Bolsonaro, o liberalismo foi propalado como o meio de superação da crise econômica do país, crise, segundo o presidente, herdada pela corrupção da esquerda, que teve um ciclo de pouco mais de 13 anos no poder, iniciando com o mandato de Lula, em 2003, e finalizando com o golpe em 2016, sofrido por Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar dos limites que as políticas públicas impõem à luta, uma

vez que elas trabalham com a minoração da pobreza e, em geral, não buscam sanar o problema em si, mediando os conflitos para que não haja um choque entre os sujeitos, esses mandatos proporcionaram alguns avanços sociais e os povos indígenas foram beneficiados com essas políticas setoriais como Bolsa Família, Fome Zero e Luz para Todos. Na educação indígena, em 2013, dois importantes programas foram criados e fazem diferença na formação dos professores indígenas. O primeiro programa, Bolsa Permanência, foi instituído em 2013, com a finalidade de minorar as desigualdades entre os estudantes das instituições federais de ensino superior, o foco principal das bolsas, no valor de R\$ 900,00, são estudantes indígenas e quilombolas. O segundo programa, o Saberes Indígenas na Escola, é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas.

Entretanto, no novo cenário político estabelecido com o golpe em 2016 e a presidência de Bolsonaro, os povos indígenas têm enfrentado mais um momento da sua história permeada por intensos ataques.

"O índio mudou, tá evol... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui", disse Bolsonaro.

Fonte: Trecho de reportagem publicada no Portal G1, em 24/01/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 20. jan. 2021.

“Se eu demarcar [as terras indígenas] agora, pode ter certeza, o fogo acaba na Amazônia daqui a alguns minutos”, afirmou Jair Bolsonaro, em referência à reunião do G7, onde foi discutido as queimadas na floresta amazônica.

“A questão ambiental tem que ser conduzida com racionalidade e não com selvageria que foi conduzida dos últimos governos”, afirmou Bolsonaro. E acrescentou: “Muitas reservas tem o aspecto estratégico, que alguém programou, isso o índio não fez, [ele] não fala nossa língua, e tem 14% do território nacional. A intenção é nos inviabilizar”.

Fonte: Trecho de reportagem publicada no Portal O Eco, em 27/08/2019. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/noticias/em-reuniao-com-governadores-bolsonaro-ataca-terras-indigenas/>. Acesso em: 20. jan. 2021.

O presidente Jair Bolsonaro sancionou, com vetos, a lei que estabelece medidas preventivas contra o coronavírus em comunidades indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais durante a pandemia. Bolsonaro vetou, entre outros pontos, a exigência de fornecimento de acesso a água potável e distribuição gratuita de materiais de higiene, limpeza e de desinfecção para as aldeias indígenas.

Ele também barrou a obrigatoriedade de o Executivo liberar verba emergencial para a saúde indígena, instalar internet nas aldeias e distribuir cestas básicas.

Fonte: Trecho de reportagem publicada no Portal Congresso em foco, em 08/07/2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-esvazia-lei-que-garante-protecao-a-indigenas-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20. jan. 2021.

Os recortes das falas do atual presidente representam não apenas a sua opinião sobre os povos originários, mas evidencia que ele se coloca como porta-voz de uma aliança, de um grupo de interesses que nunca esteve de acordo com os direitos conquistados por meio da luta indígena na Constituição Federal de 1988. A ideia sempre foi, e continua sendo, expropriar os índios de todas as terras indígenas já demarcadas e integrá-los à sociedade de mercado.

De acordo com Le Torneau (2019), há uma trama ideológica que os grupos ligados ao governo desenvolvem para legitimar os ataques aos direitos constitucionais dos povos indígenas, ao passo que a bancada ruralista conta com uma potente articulação no Congresso Nacional, com membros que sempre foram contra os povos indígenas, especialmente contra a demarcação de suas terras. O lema dessa ala é “muita terra para pouco índio”, mas, se não conseguem ainda garantir os ensejos de cancelamento das terras já demarcadas e/ou redução, investem na tentativa de criar leis permitindo a exploração dos recursos do subsolo nas terras indígenas, que são de propriedade da União.

Ainda há uma segunda força de oposição aos povos indígenas, os militares, em especial ex-oficiais e generais do Exército que reproduzem uma narrativa emblemática de que a Amazônia é vulnerável aos interesses estrangeiros e que as terras indígenas podem levar a um desmantelamento do país, ainda enxergam as organizações não governamentais (ONGs) como inimigas; aliás, o próprio presidente já acusou⁴⁰ as ONGs, juntamente com os povos indígenas, de serem os causadores das queimadas na Amazônia e no Pantanal. Por fim, Le Torneau (2019) mostra ainda o papel que a bancada evangélica radical vem

⁴⁰ <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/09/30/ongs-indios-inpe-governadores-di-caprio-veja-quem-ja-foi-acusado-por-bolsonaro-de-ligacao-com-queimadas-e-desmatamento.ghtml>.

desempenhando para legitimar as ofensivas aos povos indígenas, ataques que reportam ao período colonial, fazendo ressurgir concepções de que os indígenas devem ser integrados à sociedade para abandonarem práticas culturais consideradas imorais, assim, no campo, os missionários evangélicos têm atuado em várias comunidades indígenas.⁴¹

No campo educacional, a ofensiva continua, como a extinção da SECADI, em 2019; a tentativa de revogação da política de ações afirmativas para indígenas nos programas de pós-graduação das universidades do país; o orçamento para a educação em 2021, que sofreu um bloqueio de 30%; os R\$ 4,97 milhões vetados da política indigenista a ser executada pela FUNAI; e desde 2016 não ocorrem reuniões do Conselho Nacional de Política Indigenista.

Em 2018, ocorreu a II CONEEI, que teve início em 2016, com as conferências locais e regionais culminando com a conferência nacional, que deveria ter ocorrido em dezembro de 2017, porém, por questões organizativas e burocráticas do MEC e mudanças estruturais, foi transferida para março de 2018, em Brasília. O evento contou com presença de pelo menos 600 delegados, entre indígenas, gestores, apoiadores e mais de 90 convidados e observadores. No ano seguinte, em 2019, a pedido da deputada federal indígena Joenia Wapichana, foi realizada uma audiência pública ordinária na Câmara dos Deputados para tratar da educação escolar indígena e da formação dos seus professores. Essa reunião faz parte da elaboração do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que foi uma das deliberações da II CONEEI. Nessa audiência, diversas lideranças indígenas estiveram presentes e foram enfáticas quanto a uma preocupação estruturante: para se melhorar a educação escolar indígena, é necessário se melhorar, investir na formação dos professores indígenas, e isso é intrínseco. Mas como se falar em formação de professores em localidades que ainda desconhecem o ensino fundamental II? Essa é a realidade apresentada por indígenas do Médio Xingu, por exemplo; o professor indígena necessita seguir o percurso educacional, por isso a necessidade de se discutir o acesso e permanência na escolarização indígena em todas as etapas educacionais.

A precarização docente também afeta os professores indígenas, e a comissão avaliou a condição precária dos contratos temporários; o que constatamos é uma inexistência da carreira de professor indígena nas redes públicas de ensino e a oferta insuficiente de

⁴¹ A situação tem se tornado tão grave, que já há relatos de povos indígenas da Região Norte do Brasil que se recusaram a receber o imunizante contra a covid-19 por terem sido advertidos por pastores a não fazerem isto, uma vez que seria algo pecaminoso e seriam modificados por meio da vacina. Tais relatos foram prestados na CPI da covid-19, e confirmados pela vice-presidente da Federação Indígena do Povo Kokama. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2021-06-26/indios-nao-tomam-vacina-anti-covid-por-influenca-de-pastores---marca-da-besta-.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

formação inicial e continuada de professores indígenas, conforme instituem as DCNFPPI (2015). Apesar desse cenário, destacamos a força dos professores indígenas que elaboram seus próprios materiais didáticos, cuidam da merenda, da organização da sala, muitas vezes contribuem na construção das escolas indígenas; por tudo isso, a fala da liderança indígena Iбуí Pataxó, representante do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI):

Gostaria de ressaltar que, às vezes, é muito diferente falar em liderança e falar em professor, mas, para nós, como povos indígenas, **liderança e professor se concretizam na mesma forma**, porque ou o professor é a liderança ou a liderança é o professor. **Ele nasceu na luta, ele cresce na luta e ele vai morrer na luta** (PATAXÓ, 2019, p. 13, grifo nosso).

No entanto, Baniwa (2019) traz uma necessária reflexão sobre a política indigenista que tem sido praticada pelo Estado brasileiro, independente do governo. O autor pondera que, quando o governo petista assumiu o governo, a partir de 2003, os povos indígenas acreditaram que haveria uma espécie de redenção dos excluídos até então, que a classe trabalhadora, os pobres e oprimidos teriam uma ruptura de cenário, por isso muitas lideranças indígenas deixaram seus locais regionais de luta e foram ocupar cargos governamentais nas áreas da educação, saúde e cultura, esperançosos de que contribuiriam com a construção de novas políticas públicas que atendessem às demandas dos povos indígenas. Porém,

[...] ao longo do tempo e com os governos cada vez mais anti-indígenas, foi se tornando problemática e hoje, em muitos casos, se tornou um verdadeiro pesadelo para os povos indígenas, na medida em que muitas dessas lideranças indígenas ocupantes de cargos governamentais foram cooptadas e passaram a ser defensores e executores dos desmandos dos governos inescrupulosos contra seus povos e, para piorar, confrontando e dividindo as aldeias e organizações indígenas. Atualmente os governos municipais, estaduais e federal usam essa estratégia para dividir, enfraquecer e dominar os povos indígenas, neutralizando internamente suas forças e lutas (BANIWA, 2019, p. 16).

Lideranças indígenas que deixaram suas bases regionais de atuação, seu povo e foram unir-se ao não indígena, visando criar políticas públicas que atendessem aos povos originários, acabaram cooptadas por estes, a estratégia era dividir e enfraquecer a força conjunta dos povos indígenas. Professores indígenas ocuparam cargos nos governos de Lula e Dilma, mas, assim que o golpe foi concretizado, aqueles que apresentavam uma postura mais crítica, foram perseguidos e demitidos, outros se submeteram à nova estrutura. Para

Baniwa (2019), no fim, o governo petista, em nome da governabilidade, abriu mão dos princípios iniciais que fizeram os povos indígenas acreditarem na sua proposta e continuou a perpetrar uma política econômica centrada nos interesses do capital financeiro. Além disso, com o passar dos anos, houve um esvaziamento da pauta indígena, a presidente Dilma, por exemplo, vetou, em 2015, importantes demandas relacionadas à educação escolar indígena:

[...] Projeto de Lei 5944/2013, aprovado pelo Congresso Nacional, que alterava a redação de dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir que as escolas indígenas não fossem avaliadas pelos mesmos critérios das escolas dos não índios e permitir que as línguas indígenas pudessem ser usadas não só na alfabetização e no ensino fundamental, mas também no ensino médio, profissional e superior. O veto foi justificado com argumentos inconstitucionais de que a referida Lei seria contrária ao interesse público e que criaria obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de línguas indígenas no Brasil (BANIWA, 2019, p. 15).

Mesmo que a estratégia em ocupar espaços governamentais não tenha surtido o resultado esperado, Baniwa (2019) ressalta que essa experiência trouxe lições importantes aos povos indígenas: (i) não depositar em governos ditos pró-indigenistas, políticos ou partidos a esperança de resolução das problemáticas que afetam os povos originários há séculos; (ii) o movimento indigenista deve encontrar meios de proteger suas lideranças das investidas daqueles que estão no poder tentando cooptá-los a favor dos seus interesses; (iii) os povos indígenas devem permanecer unidos com seus parceiros, mesmo não indígenas, na luta, mantendo o diálogo e pensando na construção de um projeto político moral intercultural.

4.8. Síntese integradora

A década de 1980 expressa a luta travada pelos povos indígenas contra o regime militar e o genocídio praticado por este, mas também é a década que marca a conquista dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, entre eles, o direito à educação intercultural bilíngue e diferenciada, tudo isso sob uma intensa organização de movimento indígena e de seus professores. Nas décadas seguintes, há construção de uma legislação infraconstitucional que versa sobre a escola indígena, seu currículo e a urgente e imprescindível formação dos seus professores; é o caso dos Referenciais para a Formação

de Professores Indígenas (2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015). Ressaltamos a formação de um profissional consciente da realidade da sua comunidade e disposto a ajudar, pesquisador da sua prática, das línguas, da sua cultura, que conta com a presença dos mais velhos, os sábios indígenas na formação do professor indígena, pois são dotados dos saberes tradicionais.

Assim, do monitor bilíngue indígena, uma espécie de primeiro professor, criado na década de 1970 para ajudar as agências externas na alfabetização de crianças indígenas, os indígenas passam a lutar pela construção de uma formação coletiva de professores, unindo os saberes tradicionais e os conhecimentos universais, fazendo do professor índio um agente mediador essencial na travessia entre esses dois mundos, pois este compreende que a educação escolar indígena e a aquisição dos códigos dos não indígenas são condições essenciais para a resistência e a convivência com a sociedade envolvente.

Em nível estadual, o Paraná tem realizado ações importantes de acesso dos indígenas nas universidades, como os cursos de formação de professores e por meio do Vestibular Indígena, instituído em 2001, mas ainda há uma grande defasagem entre professores indígenas e não indígenas exercendo a docência nas 39 escolas estaduais indígenas do estado, assim, as políticas públicas de acesso ao ensino superior e permanência ainda necessitam avançar.

O contexto atual é marcado por uma ofensiva na tentativa de retirada dos direitos conquistados pelos povos indígenas. Os professores indígenas, como agentes políticos, dispõem de papel determinante nesse cenário, pois ajudam a decodificar os códigos dos não indígenas e, assim, possibilitam que se conheça o modo de pensar e operar daqueles que querem retirar, mais uma vez, expropriar suas terras e integrá-los à sociedade de mercado, individualista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observarmos, o professor indígena é uma liderança política: mesmo que não esteja ocupando cargos políticos, ele está na sua terra indígena lutando por um projeto de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, aliando os conhecimentos tradicionais e científicos. Ele é, portanto, uma liderança orgânica, como aponta Gramsci (1985), já que provém de sua classe de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como seu porta-voz. Os povos indígenas apreenderam que o Estado utiliza a política pública para tratar dos conflitos, minorando os problemas, mas não trabalha para solucioná-los, já que a contradição é algo intrínseco do sistema econômico capitalista, porém isso não significa que os sujeitos fiquem inertes. Se os indígenas não se manifestassem, já teriam sido totalmente expropriados de suas terras e forçados a viver conforme os moldes da sociedade capitalista. Os professores indígenas são a representação dos sujeitos insubmissos que ressignificam o contexto que lhes é imposto, eles estabelecem táticas para ressignificar o que foi proposto, segundo seus interesses (CERTEAU, 1998).

Por isso, em um primeiro momento, buscamos mostrar os conceitos que permeiam a política pública, os embates e consensos; a inação do Estado, que é uma forma de ação; que, na ossatura do Estado, os diversos sujeitos apresentam suas demandas, tentam negociar, são formas que os sujeitos utilizam para inserirem seus problemas públicos na agenda de demandas. Conforme Cunha (1995), os maiores índices de mortalidade indígena, ao longo da história brasileira, não são decorrentes da baixa imunidade dos povos originários quanto às doenças dos não indígenas, mas da dessassistência que mata por não eles terem acesso à saúde, à subsistência, uma vez que sua fauna e flora foram destruídas, suas terras, expropriadas e seguem sendo mote de cobiça; a dessassistência também foi o fator observado no Relatório Figueiredo, em 1968, na ditadura civil-militar, ou seja, a dessassistência aos povos indígenas, a inação consciente do Estado são formas de ação para se ceifar a vida dos povos originários e liberar suas terras.

Entretanto, nessa ossatura do Estado, há fissuras (POULANTZAS, 1978), por onde os diversos sujeitos adentram e lutam por suas demandas, logo, os povos indígenas perceberam que a educação escolar “para” índios, aquela até então imposta como forma de integração à sociedade de mercado, não dava subsídios para que estes pudessem compreender os *modus pensanti e operandi* (BANIWA, 2019) dos não indígenas. Entretanto,

era essencial se conhecer como eles se organizavam, sua língua, sua cultura, seu aparato jurídico. Para os povos indígenas poderem lutar em condições de igualdade, a educação escolar indígena passa a ser uma demanda dos povos originários, especialmente após 1970, conquistada por meio de muita organização e resistência, estratégias traçadas pelos povos indígenas em níveis regional e nacional e com entidades parceiras.

Se a formação dos primeiros professores índios, os monitores bilíngues, foi idealizada com o objetivo de formar professores de segunda categoria, subalternos, ajudantes da integração do seu povo à sociedade de mercado e foram instruídos por meio da repressão das suas manifestações indígenas, eles ressignificaram esse espaço da história e, no período de redemocratização do país, utilizaram o momento para se inserirem e lutarem por suas demandas, lutaram por uma formação intercultural, respeitando suas tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e projetos coletivos de educação.

Coletividade é outro elemento que marca a trajetória dos professores indígenas, a Constituição Federal de 1988 não assinalou apenas o reconhecimento dos direitos dos povos originários à sua terra, organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como reforçou a união da classe de professores indígenas que protagonizam, desde então, encontros regionais, nacionais, dialogando sobre a educação escolar dos índios, trocando experiências, verificando os avanços e impasses, já que, mesmo com a construção de uma legislação infraconstitucional destacando a urgência e imprescindível necessidade de formação dos professores índios para a efetivação da educação escolar intercultural bilíngue e diferenciada, que só poderia se efetivar com a presença destes como docentes, os investimentos em formações inicial e continuada não coadunam com a emergência exposta nos documentos legais.

Percebemos, entre os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de 2015, a união entre os saberes tradicionais e os científicos, a formação com a presença dos sábios, dos mais velhos e a pesquisa como elemento presente na prática docente, uma vez que o professor indígena deverá produzir seus materiais didáticos, trabalhar para a preservação da sua língua, da sua cultura, além disso, mostrar, aos seus alunos e comunidade, quais são seus direitos e como podem se organizar e lutar por eles, o professor indígena realiza essa complexa tarefa de união entre os dois mundos. E, por sua ação, atualmente, a educação escolar indígena é instrumento para reforçar práticas culturais, pelo qual os indígenas podem, inclusive,

guardar seus registros orais e visuais, pois, por meio de gravações audiovisuais, fotografias, filmes, eles escrevem, contam e reescrevem a sua história, eternizando-a para as futuras gerações.

O professor indígena está em todo esse processo de introdução aos códigos dos não indígenas, os quais não pode mais negar, visto a necessidade de contato com a sociedade envolvente. A partir da ação dos educadores indígenas, eles transformam, ressignificam o conhecimento universal para sua utilização não apenas na resistência, mas na convivência com o outro, porque é necessário fazer entender que os povos indígenas não são inimigos, eles apenas lutam por seus direitos, por suas terras que foram expropriadas, sua cultura, sua língua que foi negada, suas vidas que foram, e ainda são, ceifadas. Sua resistência é contra esse sistema capitalista opressor, individualista, destruidor e ganancioso; eles praticam a pedagogia da terra como forma de vida, pois a terra não é apenas para ser explorada, mas amada.

Por tudo isso, professores não índios têm muito a aprender com as vivências dos professores indígenas sobre a união, a organização coletiva, que fazem a diferença na luta por suas políticas públicas. Esses professores podem ensinar na elaboração dos seus próprios materiais didáticos, no partilhamento da docência com os mais velhos, os sábios; eles reconhecem que não são os detentores de todo o saber, têm a humildade de aprender com o outro, com as experiências de vida das suas lideranças, essa é a máxima da pedagogia de Freire (1997): a ideia não é colocar um conhecimento, um povo, uma etnia, uma cultura, como superior à outra, produzindo guetos culturais, mas edificar a revitalização das línguas indígenas, a perpetuação das histórias dos seus ancestrais, mantendo vivos os povos indígenas.

No entanto, apesar da “boniteza” das palavras presentes nos documentos legais que tratam da educação escolar indígena, da organização dos professores, de ações como o estado do Paraná, com o Vestibular Indígena, que proporciona maior ingresso daqueles nas universidades, muitas lacunas persistem como as dificuldades de conclusão dos estudos. Uma vez que tiveram uma educação básica precária, ainda há muitos não indígenas em escolas indígenas, há insuficiência de cursos interculturais, somam-se a isso políticas públicas que têm bons resultados que não são permanentes, como o PROLIND. Todavia, os povos indígenas sabem que não podem depender de governo, de partido ou de políticos, o cenário atual é de ataques com propostas que ferem os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988. Assim, mais uma vez, esses povos estão posicionados nos espaços de luta,

reunidos na coletividade, e, mais uma vez, o trabalho dos professores indígenas é essencial ao poder ressaltar, mesmo ante as dificuldades, quais são os caminhos possíveis e instrumentos de luta que podem utilizar para frear a ofensiva daqueles que nunca reconheceram e aceitaram seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas (SP): Papirus, 2001. (Série prática pedagógica).
- AGUM, R; RISCADO, P; MENEZES, M. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero>. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 20 maio 2020.
- ANTUNES, C. P.; BERGAMASCHI, M. A. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 107-131, dez. 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- ANTUNES, C. P. **Experiências de professores Kaingangs do Rio Grande do Sul**. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.
- ARENDT. H. **O que é política?** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- ARISTÓTELES. **Política**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
- _____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.
- _____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 191/2020.** Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2236765>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BALL, S. Política Educacional global: reforma e lucro. Tradução de Marina Avelar Maia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BANIWA, G. J. S. L. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, E. J.; FAUSTINO, R. C. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, p. 110-134, 2015.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 35 n.95, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CAVALCANTE, J. B. **Além da década perdida: avanços e conquistas dos anos 80.** Revista Diálogo, Brasília, n. 15, p. 39-48, mar./abr. 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados 2018.** Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, M. C. Índios na Constituição. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 429-443, dezembro. 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002018000300429.

Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Parecer sobre os critérios da identidade étnica. In: VIDAL, L. (Coord.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 96-100.

_____. O futuro da questão indígena. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. B. D. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CORRÊA, M. L. Quadros técnicos e política no Brasil: o setor elétrico estatal (1956-1968). In: ANPUH SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. **Anais...** Londrina, 2005, p. 1-8.

CREMONEZE, C.; DE GEORGE, I. T. B.; MARSCHNER, R. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico. In: PARANÁ. **Educação escolar indígena**. Curitiba: SEED, 2006. p.23-26.

DAVIS, S. **Vítimas do Milagre**: O desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DELORS, J. (Org.) **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC, UNESCO. 1998.

DIAS, A. F. L. A democracia como vítima do golpe tragicômico de 2016 no Brasil. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 10, n. 19, p. 62-72, jan./jun. 2018.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177, 2000.

ESTÊVÃO, C. V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C.; CARVALHO, E. J. G. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**. EDUSF. Bragança Paulista, 2015, v. 33, p. 67-80.

FLORES, M. A. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, M. L (Org.). **Profissão Professor**: cenários, tensões e perspectivas, São Paulo: UNESP, 2016. p. 332-355.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 505-515, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1754>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, S. C. A literatura indígena no espaço educativo: formação de novos leitores e reconhecimento da cultura dos povos originários para além da Lei 11.645/2008, **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v.11, n.21, p. 164 – 177, jan./jun. 2020.

FREITAS, S. C.; FAUSTINO, R. C. Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-17, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3532>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREITAS, S. C.; NOVAK, M. S. UNESCO e a diversidade cultural: breves aproximações, **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 124 - 132, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i4.124-132p>. Disponível em: <http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/701>. Acesso em: 1 out. 2020.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 65 - 80.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMA-KHALIL, M. M.; SOUZA, L. F. Literatura indígena em debate: Superando o apagamento por meio do Letramento literário. **Caderno Seminal Digital**. v.1, n. 23, p. 206-232, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14456/12984>. Acesso em: 28 ago. 2019.

GAROFALO FILHO, E. **Câmbio, ouro e dívida externa**: de Figueiredo a FHC. São Paulo: Saraiva, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: Uma terra de direitos e de resistência. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 156, out./2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4704>.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, M. A. O. A presença/ausência da produção marxiana e de Manacorda nos currículos de pedagogia das universidades federais. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S.I.], v. 2, p. 1-17, 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____, (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo demográfico**: População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 21 nov. 2019.

IJUIM, J. K.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; URQUIZA, M. G. Imprensa, indígenas versus ruralistas: As tensões entre o modelo desenvolvimentista e o bom viver (tekove porã). **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 53-70, 2016. DOI: 10.11606/extraprensa2016.113880. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/113880>. Acesso em: 19 dez. 2020.

ISA. Instituto Socioambiental. **Desmatamento em Terras Indígenas cresce 124%, mas segue concentrado em áreas críticas**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/desmatamento-em-terras-indigenas-cresce-124-mas-segue-concentrado-em-areas-criticas>. Acesso em: 12 jul. 2020.

JEKUPE, O. **A Invasão**. Bragança Paulista: Urutau, 2020.

JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

KAHN, M. Educação indígena versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, p. 137-144, jul./set. 1994.

LIMA, J. A. O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. **A gênese do texto da Constituição Federal de 1988**, Brasília: Senado Federal, 2013.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Interface**, n. 5, p. 49-54, out. 2012.

LE TORNEAU, F. M. O governo Bolsonaro contra os Povos Indígenas: as garantias constitucionais postas à prova. **Confins**, São Paulo, n. 501, s/p, | 2019. DOI:

<https://doi.org/10.4000/confins.22413>.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-39.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. 1866. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 20. Dez.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELIÁ, B. Trançados da educação indígena. *In*: SILVA, A. L. (Coord.). **Comissão Pró-Índio: A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 8-11.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928>.

MONTE, N. L. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 15, p.118-133, 2000b.

MOTA, M. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2008.

NASCIMENTO, R. G. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001. (Série Livre Pensar).

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 107 da OIT**. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. 05 de junho de 1957.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169**. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PAOLI, M. C. P. M. O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios? In: **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 20-34.

PAULO NETTO, J. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019. p. 13-60.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. Prefácio. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

POULANTZAS, N. **As lutas políticas**: o Estado, condensação de uma relação de forças. In: _____. O Estado, o Poder, o Socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020.

REVISTA DO AMAZONAS: publicação mensal sobre exploração de rios, catequese e civilização de índios, colonização, agricultura, indústria. Anno I, Manaus, 5 de Abril de 1876.

REGO, J. M.; MARQUEZ, ROSA. M. **Economia brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2000.

RIVAS, E. Os bons e maus selvagens da imprensa. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 10, p. 27-35, jan./jun. 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibepex, 3. ed. 2007.

_____.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p.742-759, jul./set. 2014.

ROSTOLDO, J. P. **1979-1989: uma década perdida?** 2003, 139 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Espírito Santo, 2003.

RUAS, M. G. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

RUIZ, V. P. P. Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas. Primera aproximación, **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, vol. 36, n. 2, p. 88-112, jul./dez. 2014.

SADER, E. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In:* SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 155-172.

SANTOS, J. N. *et al.* Formação de professores indígenas e políticas públicas específicas. *In:* EDUCERE, n. 12, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba, PUC, 2015, p. 7847-7860.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SCALON, C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Carlos, n.1, p.49-68, jan./jun. 2011.

SCHMITTER, P. C. Reflexões sobre o conceito de Política. **Revista de Direito Público e Ciência Política**, Rio de Janeiro, vol. VIII, n. 2, p. 45-60, maio/ago. 1965.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. [S. l.]: Cengage Learning, 2013.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos, **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, A. L. Por que discutir hoje a educação indígena? In: _____, **Comissão Pró-Índio: A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 11-14.

SILVA, M. F.; MOREIRA, M. M. O direito constitucional sob o olhar dos caciques da Terra Indígena Mãe Maria (Pará), povo indígena Gavião. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2020.

SILVA, R. H. D. Não é fácil ser professor... pensando a construção de projetos indígenas de escolas e o papel dos professores indígenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 15, p. 115-128, jan./jun. 2003.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. B. D. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 109-136.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.

_____. **Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior**. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.