UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Josinei Vilarino Figueiredo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a realidade do povo Pataxó da Aldeia Guarani, Carmésia - MG

Diamantina

2020

Josinei Vilarino Figueiredo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
a realidade do povo Pataxó da Aldeia Guarani, Carmésia - MG

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Me. Kyrleys Pereira Vasconcelos

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F475f Figueiredo, Josinei Vilarino
A formação de professores da educação básica: a realidade do povo Pataxó da Aldeia Guarani, Carmésia - MG / Josinei Vilarino Figueiredo, 2020.
96 p. il.

Orientadora: Kyrleys PereiraVasconcelos

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Educação Indígena. 2. Formação de Professores. 3. Universidade. 4. Escola Indígena Pataxó Bacumuxá. I. Vasconcelos, Kyrleys Pereira. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Viviane Pedrosa - CRB6/2641

Josinei Vilarino Figueiredo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a realidade do Povo Pataxó da Aldeia Guarani

Dissertação apresentada ao MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.ª Ms.Kyrleys Pereira Vasconcelos

Data da defesa e aprovação: 21/10/2020

Prof.ª Ms KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS - UFVJM

Profª Dr.ª NADIA MARIA JORGE DE MEDEIROS SILVA-UFVJM

Prof.Dr.ª MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA - UFVJM

Prof.Dr.ª SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA - UNIMONTES

DIAMANTINA

Ao Senhor Deus, que me concedeu saúde e sabedoria e que colocou em meu caminho pessoas explêndidas, que me auxiliaram a concluir mais essa etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente a Deus pela saúde, por ter me fortalecido a ponto de superar as dificuldades e por me permitir alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais Ornei e Maria José, que sempre me amaram e se doaram incondicionalmente – a vocês uma promessa de gratidão eterna.

A minha irmã Aniele, fonte de inspiração e sabedoria para a realização deste sonho. Sem ela nada disso estaria acontecendo.

A todos os meus familiares que, dia após dia, me incentivaram, apoiaram e me inspiraram, através de gestos e palavras.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e conforto de saber que nunca estarei só.

Aos professores e a toda a equipe da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri por terem me recebido de braços abertos e me proporcionarem dias de aprendizagem muito ricos.

De maneira muito especial a minha orientadora Kyrleys pelos saberes acadêmicos, paciência, dedicação e incentivo, visto que muitas vezes foi o empurrão que eu precisava.

Aos professores e lideranças indígenas do município de Carmésia, por me permitirem realizar a pesquisa de campo desse estudo e compartilharem tantas experiências e saberes.

Enfim, a todos que participaram de alguma maneira na minha formação acadêmica, meu muito obrigado e que o Senhor abençoe grandemente a cada um de vocês.

Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.

Augusto Cury

RESUMO

A Educação Básica Indígena, direito elementar da etnia indígena, preconizado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9394/96, apesar dos diversos avanços, ainda esbarra em dificuldades, sobretudo no processo de formação dos professores. Nesse contexto, o trabalho em questão tem o objetivo de analisar o processo de formação dos professores da Educação Básica, da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, em Carmésia/MG.Para analisar essas questões se fez necessário realizar pesquisa de campo descritiva, de cunho qualitativo. Participaram da pesquisa 66 professores da referida escola, além dos caciques (lideranças) das três aldeias do município: Guarani, Imbiruçu e Kãmã Mirã, enfatizando então as questões de relações de poder na comunidade e o reflexo no contexto escolar. O instrumento utilizado para a produção do material empírico foi um questionário estruturado, além de observação do cotidiano dessa escola e registro de inspiração etnográfica, posto que o foco era elucidar a própria interpretação que o indígena faz de sua formação profissional. As anotações foram feitas em um diário de campo e serviram, também como fonte de análise. O aporte teórico e documental que subsidiou nosso estudo foram: as legislações educacionais que amparam a Educação Escolar Indígena e as obras de Santos (2009), Grupione (2006), Luciano (2006), Pereira (2009), Gerken *et al* (2004), dentre outras. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a importância da Universidade Federal de Minas Gerais na formação acadêmica do professor indígena. Foram constatados os avanços que essa modalidade de educação já alcançou, como o direito a uma escola diferenciada, com professores índios. Identificamos também os desafios persistentes, como a ausência de material didático específico à educação escolar indígena e outras oportunidades de formação superior para os professores. Destarte, com esse estudo esperamos contribuir para a consolidação da modalidade Educação Indígena no município de Carmésia/MG, bem como para a ampliação da formação docente superior e continuada dessa etnia e a discussão de toda a complexidade que envolve a temática. Concluímos, portanto, que no município em que o estudo se efetivou, essa formação vem acontecendo gradativamente, mas ainda esbarra em percalços consideráveis.

Palavras chave: Educação Indígena. Formação de professores. Universidade. Escola Indígena Pataxó Bacumuxá.

ABSTRACT

Basic Indigenous Education, an elementary right of indigenous ethnicity, advocated in the Federal Constitution of 1988 and in LDBEN No. 9394/96, despite several advances, still faces difficulties, especially in the process of teacher training. In this context, the work in question aims to analyze the training process of teachers of Basic Education, of the Pataxó Bacumuxá Indigenous School, in Carmésia / MG. To analyze these questions it was necessary to carry out descriptive field research, of qualitative nature. 66 teachers from the said school participated in the research, in addition to the chiefs (leaders) from the three villages in the municipality: Guarani, Imbiruçu and Kanãmiray, thus emphasizing the issues of power relations in the community and the reflection in the school context. The instrument used to produce the empirical material was a structured questionnaire, in addition to observing the daily life of this school and recording ethnographic inspiration, since the focus was to elucidate the indigenous people's own interpretation of their professional training. The notes were made in a field diary and also served as a source of analysis. The theoretical and documentary support that supported our study were: the educational legislation that supports Indigenous School Education and the works of Santos (2009), Grupione (2006), Luciano (2006), Pereira (2009), Gerken et al (2004) , among others. The results of this research showed the importance of the Federal University of Minas Gerais in the academic education of the indigenous teacher. The advances that this type of education has already achieved, such as the right to a differentiated school, with Indian teachers were noted. We also identified persistent challenges, such as the absence of specific didactic material for indigenous school education and other opportunities for higher education for teachers. Thus, with this study we hope to contribute to the consolidation of the Indigenous Education modality in the municipality of Carmésia / MG, as well as to the expansion of higher and continuing teacher education for this ethnic group and the discussion of all the complexity that involves the theme. We conclude, therefore, that in the municipality where the study was carried out, this training has been happening gradually, but it still comes up against considerable obstacles.

Keywords: Indigenous Education. Teacher training. University. Pataxó Bacumuxá Indigenous School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organização do FIEI - UFMG 40
Figura 2 - Visão da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá (Sede), Carmésia - MG 51
Figura 3 - Aula prática da Escola Pataxó Bacumuxá, Carmésia - MG 57
Figura 4 - Festa das Águas. Aldeia Encontro das Águas, 2019. Carmésia - MG..... 57
Figura 5 - Aspecto da Aldeia Indígena Guarani, Carmésia - MG 70
Gráfico 1 - Principais patologias que afetaram os indígenas Pataxó em 2018. Carmésia..... 50
Gráfico 2 - Avaliação da Unidade Formadora do professor indígena em Carmésia - MG, 2020..... 61
Gráfico 3 - Estudantes indígenas que cursam a Educação Básica dentro da Aldeia 70
Mapa 1 - Localização geográfica dos cursos de licenciatura indígena no Brasil.....36
Mapa 2 - Localização geográfica de Carmésia - MG..... 45
Mapa 3 - Localização geográfica da Aldeia Guarani, Carmésia - MG 46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto ao gênero, idade, estado civil, naturalidade e tempo que mora na aldeia. Carmésia - MG, 2020 53
Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto ao nível de escolaridade, renda e situação do imóvel. Carmésia - MG, 2020 55
Tabela 3 – Avaliação da metodologia do curso de formação de professor indígena em Minas Gerais e da Unidade Formadora. Carmésia - MG, 2020 59
Tabela 4 – Avaliação da Educação Indígena. Carmésia - MG, 2020 67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGNT	Convenção para a Grafia de Nomes Tribais
CNV	Comissão Nacional da Verdade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIEI/MG	Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM	Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS NUANCES 21

1.1 Breve histórico da formação de professores no Brasil 21

1.2 A escola indígena e sua complexidade 25

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO INDÍGENA 28

2.1 A formação de professores indígenas da Educação Básica no Brasil 28

2.2 A formação de professores indígenas da Educação Básica em Minas Gerais 37

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 42

3.1 Caminhos da pequisa 42

3.2 Conhecendo as aldeias indígenas 45

3.3 *Lócus* da pesquisa 51

3.4 Sujeitos envolvidos na pesquisa 52

CAPÍTULO IV – ANALISANDO OS DADOS 56

4.1 Formação inicial dos professores indígenas 56

4.2 Avanços e desafios existentes para a consolidação do processo de formação 62

4.3 A escola indígena como instrumento de afirmação da etnia 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 73

REFERÊNCIAS 77

APÊNDICES 86

INTRODUÇÃO

A Educação de qualidade é direito elementar do cidadão e na realidade brasileira tem se constituído em um desafio, visto seu poder de promoção e de transformações social e econômica de um povo. Em outro viés, a abrangência e as perspectivas educacionais permitem ao sujeito tomar conhecimento de suas possibilidades, assegurando-lhe melhores condições de vida e superação dos obstáculos impostos pela sociedade contemporânea.

Nesse âmbito, a razão para a escolha do tema desta dissertação ora intitulada: *A formação de professores da Educação Básica*: a realidade do povo Pataxó da Aldeia Guarani, Carmésia - MG se deu, sobretudo, devido ao fato de que a escola indígena no Brasil, apesar dos direitos garantidos pela legislação, ainda se apresenta como uma incógnita aos pesquisadores que continuam a se debruçar sobre a referida questão. Um dos motivos, também, foi a curiosidade com relação à formação de professores dessa etnia, visto que no *lócus* pesquisado não existem trabalhos dessa natureza.

No século XXI uma gama de legislação garante ao indígena o direito às escolas com professores da mesma etnia, currículos, disciplinas, materiais didáticos e calendários específicos à realidade. Na Constituição Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, em seu Capítulo III, Artigo 210 é assegurado aos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos (BRASIL, 1988). No mesmo seguimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 - assegura aos índios o direito à educação escolar, objetivando fortalecer as práticas culturais e a língua materna (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação de professores, especificamente em Minas Gerais, esse processo educacional indígena inicia-se em 1995. Uma parceria entre os povos indígenas e a Secretaria de Estado da Educação com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Nacional do Índio e o Instituto Estadual de Florestas faz surgir o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG) (EVARISTO *et al.* , 2004).

Contudo, a realidade vivenciada pelos indígenas em território brasileiro ainda está consideravelmente distante da legislação: faltam escolas indígenas com devida infraestrutura, o número de professores índios sem formação acadêmica ainda é alto, a ausência de material didático específico para a etnia persiste, além dos constantes conflitos territoriais e desrespeitos a esse povo. Em Carmésia, um pequeno munícipio no interior do estado de

Minas Gerais temos um exemplo bem característico dessa situação: indígenas Pataxó[1] batalharam durante muitas décadas até a implementação de uma escola, desde que deixaram a Bahia para viver em um território que, após anos de luta, lhes foi homologado.

Os estudantes indígenas do presente estudo se dividem em três espaços físicos distintos, localizados um em cada aldeia, mas sob a responsabilidade da mesma gestão da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá. Assim, o estudo considerou as 03 lideranças e 66 professores das aldeias Guarani Sede, Imbiruçu e Kãnã Mihay, todas localizadas no município de Carmésia. Em todas as aldeias há a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio. São 184 alunos no total, um número considerável se comparado à população dos indígenas em Carmésia. Ressalta-se que, há aproximadamente vinte e quatro anos, quando a escola surgiu na aldeia Guarani, no município de Carmésia - MG, havia somente cerca de 20 alunos.

Constatamos que, apesar de ser um município novo, de apenas 55 anos de existência, Carmésia possui uma história que se constrói, se reconstrói e se enriquece, constantemente, sobretudo pela ação da população local e de sua cultura, fortemente ancorada na etnia Pataxó. Nesse contexto, é preciso lembrar que a emancipação política de Carmésia, em primeiro de março de 1963, praticamente coincide com a chegada desses indígenas no município, que participaram ativamente das esferas políticas, econômicas e sociais. Ressaltamos também que há muitos anos os indígenas têm seu representante no poder legislativo do munícipio, além de serem a referência cultural da cidade.

Ao estudar o processo educacional indígena no município de Carmésia, faz-se necessário contextualizá-lo às terminologias desafio e superação - que fazem parte da história geral desses povos desde o processo da colonização, em solo canarinho. Segundo Santos (2009), a historicidade enfatiza que os índios, há tempos, sofrem ameaças de extinção, sendo o início marcado pelos desbravadores estrangeiros, que objetivavam a ascendência sobre os povos que aqui já habitavam. O fato é que a "invasão" do Brasil, conjugada à ausência de políticas específicas, fazem emergir, a partir do Século XX os primeiros movimentos em direção à preservação da cultura e da identidade dos nativos.

[1] Nesta dissertação optamos por seguir as orientações do linguista Aryon Rodrigues, que também vai ao encontro do previsto na Convenção para a Grafia de Nomes Tribais (CGNT), em 1953, que estabeleceu regras aplicáveis em áreas de atuação específicas, como a antropologia, etnologia e linguística. Considerando nossa área de estudo, os nomes tribais serão escritos com letras maiúsculas e não devem ser flexionados.

Intervir nesse processo de luta pela efetivação dos direitos de um povo demasiadamente relevante para a construção da história do país é muito significativo. Para tanto, seguem respectivamente discriminados os objetivos, o problema de pesquisa e a metodologia do referido estudo - que tem por base a formação do professor indígena.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de formação dos professores da Educação Básica da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, Carmésia/MG. E os específicos são: identificar a oferta de cursos de formação de professores indígenas na UFMG, bem como suas metodologias; pontuar os desafios existentes para a consolidação do processo de formação dos professores indígenas nas aldeias do estudo e analisar de que forma a escola indígena pode vir a ser na atualidade um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação dessa etnia.

Comentamos que, na contemporaneidade, essa formação do professor indígena perpassa primeiramente pelo critério de ser conhecedor da própria cultura. No entanto, menciona-se que nesse processo de formação, mesmo existindo o critério citado, se trata de uma formação de professores e precisa ser dotada de qualidade, objetivando formar docentes capacitados para mediar o processo ensino-aprendizagem, inserido profundamente nas raízes da cultura indígena (D'ANGELIS, 2003).

Assim, torna-se fundamental questionar a formação do professor indígena, buscando responder a questões pontuais, tais como: De que forma a escola, usada há tempos para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, pode vir a ser na atualidade um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades indígenas? Como se efetiva a formação dos professores indígenas nas universidades? A formação dos professores nas universidades é compatível com a realidade do trabalho nas aldeias? Quais saberes lhes são necessários para exercício diário da prática pedagógica? Quais desafios são inerentes a esses profissionais?

Mormente, acreditamos, com base em experiências pessoais e acadêmicas, na hipótese de que esses professores são profundos conhecedores da cultura indígena e essa é a forma adequada de se preservar a língua materna, a cultura e a identidade dos Pataxó. No entanto, percebemos também que essa formação ainda esbarra em impasses, advindos das políticas educacionais formativas destinadas a esse público, sobretudo considerando a diversidade indígena no Brasil.

No que reporta à justificativa desse estudo, reiteramos que de acordo com a Constituição Federal da República de 1988, Art. 5º Caput "Todos são iguais perante a lei, sem

distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e a propriedade". Nestes termos, percebemos que fica prevista a igualdade entre todos, sem exclusão. Ainda nesta Carta Magna, fica também garantido e reconhecido o direito à preservação da cultura, língua e identidade dos povos indígenas. Em complemento, o Art. 205 Caput determina a educação como um direito universal, de responsabilidade do Estado e da Família (BRASIL, 1988, p. 14).

Diante dos direitos inferidos pela legislação do país, fica notória ao leitor essencialidade de uma Educação de qualidade, que proteja as manifestações das culturas indígenas e a afirmação da identidade desse povo. Acreditamos, portanto, que essa qualidade perpassa também a formação de professores - o que torna a temática importante para o indígena como uma forma de reafirmar seus direitos.

Dessa forma, esperamos que este trabalho se justifique academicamente se tornando mais uma fonte bibliográfica sobre a temática Educação Básica Indígena, proporcionando notoriedade sobre a questão de que a formação de professores precisa ser eficaz para aprimorar a qualidade educacional[2] desse povo, além de poder contribuir com as discussões da formação de professores indígenas no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da UFVJM – tendo em vista que essa temática é inédita no programa. Nesse sentido, é relevante mencionar que inúmeros trabalhos sobre a formação de professores indígenas têm sido realizados e publicados em importantes ferramentas de pesquisas, como o de Maher (2006), que debate a formação desse profissional, analisando questões complexas como o engajamento dos educadores nas políticas educativas voltadas aos nativos.

No portal Scientific Electronic Library Online (Scielo) também foi encontrado o relevante estudo de Monte (2000). Já no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) encontramos 95 trabalhos referentes à temática educação escolar dos Pataxó. Dentre esses citamos os estudos de Ramos e Zoia (2013), Pitanga, Lira (2006), Souza (2001) e ainda trabalhos referentes à formação de professores indígenas em Minas Gerais, como o de Tomaz e Knijnik (2018). No geral, os referidos estudos abordam a formação do professor indígena em diversas partes do território

[2] O conceito de qualidade de educação possui diferentes formas e contextos, respeitando os autores e suas convicções. Nesse trabalho acreditamos que essa qualidade perpassa pelo desenvolvimento de capacidades (morais, físicas, sociais, e emocionais) que visa à interação do indivíduo no contexto social. Deve-se referir, então ao processo de transmissão da cultura elaborada, movimento histórico-dialético (UNESCO, 2007).

nacional, bem como os desafios e toda a complexidade que envolve essa questão. Entretanto, esses trabalhos não reportam as especificidades da formação do professor Pataxó. Assim, desejamos, com a nossa dissertação, somar a esse rico contexto bibliográfico.

Na esfera de justificativa social, por ser constatada a importância dos indígenas para a formação cultural do Brasil, acreditamos que o conhecimento e a divulgação da formação de professores dessa etnia podem contribuir para o aprimoramento da educação básica, efetivando o indígena como um sujeito histórico reconhecido e ativo na sociedade.

Almejamos que esse trabalho possibilite uma melhor compreensão sobre o processo escolar indígena e toda sua complexidade e ainda desmistifique estigmas e estereótipos acerca desse povo, que historicamente foi penalizado tanto em questões territoriais quanto em sociais. Assim, como cidadão é significante atuar nesse contexto, sobretudo devido à relação de afinidade e de respeito do pesquisador com os indígenas do município.

Torna-se relevante comentar que o interesse na questão indígena sempre existiu.[3] Desde pequeno, estudei com índios Pataxó em Carmésia e a convivência era fato constatado. Todas as experiências que eles traziam para a sala de aula eram fantásticas: histórias e crenças contadas me fascinavam e meus olhos de criança chegavam a brilhar com tamanha diversidade.

É importante relembrar as excursões realizadas nas aldeias indígenas de Carmésia: a partir dos anos 90 constantemente participei dos rituais matrimoniais próprios da cultura Pataxó bem como de eventos tradicionais, como o Dia do Índio celebrado em 19 de abril, com rituais típicos e reflexões críticas a respeito da data e do seu simbolismo. Outro importante evento é a festa das Águas, que acontece no mês de outubro e visa pedir prosperidade ao Pai da Mata e celebrar a chegada das chuvas. Todos esses momentos foram também decisivos para que o encantamento com essa realidade se efetivasse.

Ao considerar a questão cultural como a identidade de um povo, é relevante mencionar que o casamento é uma das tradições mais marcantes dos Pataxó. O cacique realiza

[3] Natural e residente em Carmésia, historicamente, tive relações afetivas muito próximas dos Pataxó, seja por meio do convívio escolar (Ensino Fundamental e Médio com diversos indígenas em sala de aula), ou mesmo através da participação em inúmeras apresentações culturais, tanto nas aldeias como na cidade. Atualmente, coordenando a pasta da Secretaria de Saúde do município em questão, os laços de afinidade com os nativos são ainda mais evidentes, tendo as responsabilidades que o cargo envolve e a necessidade de constante diálogo na resolução dos problemas. Por fim, essa relação amistosa fica ainda mais evidenciada na realização desse estudo, tendo em vista a adesão e o engajamento tanto das lideranças locais como dos professores, público alvo dessa pesquisa.

a união. No dia do casamento os pais da noiva determinam uma distância para o noivo carregar uma pedra equivalente ao peso de sua futura mulher. Essa pedra simboliza a força e a resistência do índio para manter sua família. Chegando ao local do casamento, o noivo coloca a pedra no chão e é realizada a troca de cocares entre os noivos. Após o encerramento do matrimônio, todos da aldeia vão para a casa dos noivos festejarem e beberem cauim (BRAZ *et al*. 1997).

Com o passar do tempo, os conhecimentos históricos e a maturidade me fizeram perceber também quanto injustiçados foram os nativos, nos aspectos econômicos, sociais e culturais: submissão e extermínio de indígenas durante a colonização, repressões e violências, intimidações, preconceitos e conflitos territoriais são alguns dos episódios recorrentes na luta desse povo. Esses debates, em sala de aula, rendiam muitas e muitas polêmicas.

Em continuidade, minha vida acadêmica, com formação em Geografia pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, no ano de 2008, continuou demonstrando interesse na questão indígena: parte da minha monografia chegou a contemplar a importância desses povos para a economia de Carmésia, movimentando o turismo local.

Já em sala de aula, como docente, me deparei com alunos indígenas também no Ensino Médio. Nessa época, as aldeias já tinham o Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio ainda era restrito à cidade de Carmésia. Apesar de já possuir essa modalidade educacional, a realidade ainda era precária: os alunos me relatavam e já pude presenciar em visitas à escola indígena que muitos professores eram brancos e a formação dos que eram docentes indígenas continuava defasada – o que, em minha opinião, e em comunhão com estudiosos do assunto, é fundamental para a efetivação de uma escola verdadeiramente indígena e de qualidade.

A partir de todo esse contexto, que envolve questões pessoais e formação acadêmica, fui estreitando cada vez mais meus laços com a causa indígena e ampliando meus conhecimentos relativos a esses povos, que têm vivenciado retaliações do Governo, como cortes de verbas na educação e na saúde e a não demarcação de novas terras indígenas. É preciso mencionar que, também, parte da sociedade ainda denota estereótipos ao indígena.

Assim sendo, a convivência direta com as realidades dos indígenas do município fez emergir a curiosidade em pesquisar a formação do professor dessa etnia. Assim, ciente de que esse trabalho pode favorecer a Educação Indígena, tanto do ponto cultural quanto social iniciamos a construção desse projeto de pesquisa.

Desse modo, a dissertação está organizada da seguinte maneira: introdução, constando o tema de estudo, os objetivos geral e específicos, o problema de pesquisa, a

hipótese e a justificativa para a realização dessa dissertação. Na sequência, estão o referencial Teórico, contendo a base científica do estudo: no capítulo I, apresentamos uma breve história do processo de formação do professor em território brasileiro, bem como discorremos sobre a escola indígena e todos os seus pressupostos e complexidades.

Já no capítulo II, retratamos especificamente a formação de docentes indígenas em Minas Gerais. Em continuidade está o capítulo III, constando a Metodologia do estudo. Assim, caracterizamos a amostra, bem como as aldeias e a escola Pataxó Bacumuxá e todos os procedimentos adotados.

No capítulo IV, apresentamos os resultados apurados junto aos professores e às lideranças indígenas Pataxó. Por fim, se encontram as considerações finais, constando a síntese do trabalho por meio da explanação do que foi possível alcançar com a pesquisa; as referências bibliográficas usadas no estudo e os apêndices pertinentes.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS NUANCES

O presente capítulo dispõe-se de base teórica para fundamentar o trabalho em questão, sendo que há uma vasta literatura que aborda a temática formação de professores indígenas. Dessa forma, nesse espaço, expomos uma breve história do processo de formação do docente no Brasil, bem como discorremos sobre a escola indígena e todos os seus pressupostos e complexidades.

Nessa perspectiva, o referencial teórico está ancorado em documentos oficiais do Ministério da Educação, nas obras de Saviani (2009), Santos (2009), Mandulão (2003), Bergamaschi e Gomes (2012) e outras mais que refletem a temática em questão.

1.1 Breve histórico da formação de professores no Brasil

Na contemporaneidade, a temática formação de professores tem sido bastante discutida tanto em nível nacional quanto internacional, posto que "a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes" (GATTI, BARRETO, 2009, p. 8).

Dessa forma, é possível inferir que há um déficit dos países com relação à oferta de uma educação escolar de qualidade, direcionada a todos os cidadãos. Nesse ínterim, é preciso compreender a formação de professores dentro de uma perspectiva histórica, visto que "não há atualidade nacional que não seja processo histórico" (FREIRE, 2012, p. 25).

Assim, historicamente percebemos que a formação docente no Brasil passou por períodos distintos e complexos, iniciando-se em 1827 com a obrigatoriedade de instruir os professores ao ensino mútuo, até 2006 com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

A primeira etapa histórica, intitulada por Saviani (2009, p. 143) de "Ensaios intermitentes de formação de professores" compreende todo o período colonial e o ponto crucial desse momento está na Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 que, embora não reconheceu a obrigação do Governo com a formação docente, determinava que o professor fosse treinado às próprias custas, demonstrando, de certa forma, a primeira preocupação com o processo formativo do professor.

Ainda nesse mesmo período colonial é pertinente comentar o marco legislativo, Decreto nº 10, de 1835, responsável por criar as denominadas Escolas Normais, inicialmente na província do Rio de Janeiro se estendendo posteriormente às demais. Essas escolas constituíram-se em iniciativas direcionadas à formação docente no país, sendo que os professores deveriam ter o domínio do conteúdo transmitido aos alunos, anulando a importância da questão didático-pedagógica (SAVIANI, 2009).

Dessa forma, é plausível inferir que o resultado dessa primeira experiência não correspondeu às expectativas. Segundo Tanuri (1979), as primeiras escolas primárias do Brasil foram mal sucedidas e não apresentaram resultados sólidos, além de serem restritas a poucos estados do país.

Em contrapartida, é preciso acrescentar um novo fato histórico que ajudou a reverter esse cenário: o movimento cultural iniciado na Europa, conhecido como Iluminismo (Século XVII e XVIII) aguçou a educação brasileira, que passou a ser vista como demasiadamente importante nos anos subsequentes (GADOTTI, 2004).

Assim, o período conhecido mundialmente como época das luzes, além de propor uma liberdade econômica, política e social, fez com que a educação ganhasse notoriedade e consequentemente revolucionasse todo o processo que a envolve (BARROS, 1959).

Na sequência aos dados históricos, é preciso considerar ainda a corrente filosófica Positivista, que englobava também perspectivas científicas, as quais contribuíram para dar importância ao setor educacional e à formação de educadores em solo canarinho, no fim do século XIX e início do XX (GADOTTI, 2004).

Posteriormente a essa época, está o segundo período denominado por Saviani (2009, p.144) de "Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)". Nesse, destaca-se a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, sendo o foco o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e as práticas de ensino. Dessa forma, os reformadores da época apostavam que a peça chave para o êxito educacional era a formação qualificada do professor, agora sob responsabilidade do Governo. Não obstante, após a primeira década tal ideal foi enfraquecido, prevalecendo exclusivamente o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

No ano de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), disseminando as ideias da Escola Nova com foco na universalização da educação pública, laica e gratuita, unindo assim diversas pessoas em prol da educação de qualidade, que também perpassa pela formação de professor.

Findo esse período inicia-se o próximo denominado por Saviani (2009, p. 144) de "Organização dos Institutos de Educação, datado de 1932 a 1939". Tal momento foi inspirado no ideário da Escola Nova e marcado pela criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, por Anísio Teixeira em 1932; e pela implementação do Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Nessa época é relevante mencionar que o surgimento dos institutos de educação transformou o conceito de pedagogia, buscando, sobretudo um caráter científico e qualificando o processo de formação docente, além de superar os entraves criados pelas velhas Escolas Normais[4] (TANURI, 2000).

Em continuidade à história, chega-se ao quarto período: "Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)". Nessa etapa, com o foco nos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 144).

Nessa gama, foi criada em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia, constituindo-se como referência para todo o país. Os cursos de Licenciatura eram voltados para os professores que ministravam as várias disciplinas nas escolas secundárias, já os cursos de Pedagogia formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Ao todo eram 4 anos de formação: nos três primeiros constavam as disciplinas específicas e no último a formação didática.

Já o Ensino Normal, foi reestruturado pelo decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). A primeira etapa desse ensino, com duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, destinada aos regentes de Escolas Normais Regionais. Já a segunda etapa, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com foco a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Na sequência dos fatos, emerge o período intitulado "Substituição da Escola

[4] O modelo das Escolas Normais se afirmou no Brasil entre 1854 a 1880, com foco na formação técnica e científica de professores primários. Nesse período, os contratos de mestre escola foram superados e estes passavam a ser professores públicos, instituciolizando a profissão docente (VILLELA, 2000).

Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)", marcado pela Ditadura Militar (SAVIANI, 2009, p. 144). Segundo Luckesi (2005) o sistema educacional foi totalmente reformulado para se adaptar à política e à economia do Regime Militar.

Dessa forma, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), a penúltima Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN até as legislações que antecederam a atual LDB 9394/96, modificou os ensinos primário e médio, sendo então denominados de primeiro grau e segundo grau. As Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Assim, segundo Tanuri (2000), os docentes, até então habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante, popularmente conhecido como magistério.

É pertinente ponderar que as políticas desse momento histórico pautaram-se também no problema da formação polivalente dos professores, abdicando-se da qualidade desse processo formativo (CACETE, 2011).

Findo o Regime Militar, emerge o sexto período da formação de professores no Brasil, denominado "Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)." (SAVIANI, 2009, p. 144).

Ainda com relação à época supracitada, ressalta-se que o foco era o investimento nas particularidades, sendo inclusive publicado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de cada disciplina, constando aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, ou seja, a concepção teórico-metodológica de ensino destinada à Educação Básica (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Ademais, apesar dos avanços, ressalta-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada, em 20 de dezembro de 1996, "os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração" (SAVIANI, 2009, p. 149), o que não resolve o problema da formação de professores. Não restam dúvidas de que o sistema universitário precisa de investimentos consideráveis, com foco na educação de qualidade. O próprio país, a longo prazo, tende a ser beneficiado, considerando que o número crescente de graduados com qualificação exitosa resulta em uma série de impactos positivos, tais como a elevação da economia e da qualidade de vida dos cidadãos.

Após essa breve apresentação das políticas brasileiras voltadas à formação de professores da Educação Básica é possível perceber que, gradativamente, tal processo

formativo tem tido maior ênfase, posto que esse é um dos pré-requisitos fundamentais para a efetivação de um sistema educativo de qualidade. Não obstante, o cenário de formação de professor ainda é desafiador, sobretudo considerando que existem processos formativos específicos, destinados, por exemplo, aos indígenas. Antes de necessariamente discuti-los, expor-se-á sucintamente um breve relato da questão escolar indígena, como forma de compreender melhor as peculiaridades desse povo.

1.2 A escola indígena e sua complexidade

Desde a chegada dos portugueses no Brasil, a historicidade vem evidenciando a ausência de políticas públicas destinadas aos povos indígenas e/ou o desenvolvimento de políticas infundadas: a falta de uma escola diferenciada e de uma formação acadêmica específica, a não demarcação bem como a invasão de terras, os danos aos patrimônios, dentre outros foram e são fatos recorrentes, que desconsideram as especificidades dos nativos que são possuidores de cultura diferenciada - o que é essencial para o reconhecimento social e legal, além da afirmação e valorização da identidade dessa etnia (SANTOS, 2009).

Outrossim, tratando especificamente da questão étnica, é visível o preconceito contra os povos indígenas que, desde a chegada dos portugueses e outros europeus, são vistos, por parte da sociedade, como arcaicos e inúteis para o futuro do país: julgamentos quanto as características, os comportamentos, as capacidades e até quanto a natureza biológica do índio ainda persistem na atualidade. Assim identificamos um claro desprezo da sociedade frente à riqueza e diversidade cultural dos índios (ARRUDA, 2001).

No campo educacional, segundo Bergamaschi e Gomes (2012), no cenário brasileiro esse quadro, gradativamente, começa a mudar. Para as autoras, especialmente os anos entre 2002 a 2010 foram marcados por grandes conquistas, que perpassam desde a expansão da Educação Superior nos setores públicos e privados, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), até o reconhecimento da educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas com identidades específicas, além da consolidação do sistema de cotas nas universidades.

No que tange aos avanços políticos destinados aos povos indígenas, as estudiosas afirmam que o estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado pela Lei nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Ensino Médio do país - como

forma de enfatizar as contribuições desse povo nas áreas social, econômica e cultural do Brasil.

No que remete especificamente às instituições escolares indígenas, é válido ressaltar aqui a diferença entre essa e a educação indígena e ainda a importância do respeito à cultura indígena.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 14/99, afirma que a educação indígena "diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades" (BRASIL, 1999a, p. 3).

Nesse âmbito, não resta dúvida de que o índio sempre teve um modo muito particular de ver o processo educacional, que implica na transmissão da cultura, no ato de dar continuidade aos valores. Assim, "os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc" (MANDULÃO, 2003, p. 131).

Portanto, a educação indígena sempre existiu e não era restrita ao espaço escolar, nem não tão pouco ocorria em situações desconexas da práxis - as crianças aprendiam fazendo, experimentando e observando o adulto. Esse processo denominado educação indígena ocorre durante todo o período de vida do índio e é construído dia após dia, com base na participação de cada membro da comunidade e no respeito ao saber dos anciãos (MANDULÃO, 2003).

Em seguimento à história, a partir dos colonizadores, os povos indígenas começam a experimentar novas filosofias educacionais. Na contemporaneidade, essa educação indígena está conjugada à Educação Escolar Indígena que se trata de processos educativos desenvolvidos dentro de uma instituição formal escolar.

Nesse sentido, Tassinari (2001, p. 50), define as instituições escolares como "espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identidárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não- índios." Dessa forma, entendemos a escola como um local que agrupa sujeitos históricos culturais, que compartilham saberes e produzem diferentes conhecimentos.

Outrossim, Bernardi e Caldeira (2012) concebem a escola como o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia. Dessa forma, é

preciso despertar no índio estudante o orgulho de ser nativo, tornando-o coadjuvante na luta pela reconstrução do projeto sociocultural de seu povo.

Nesse âmbito, infere-se que se faz necessário uma escolarização indígena diferenciada, que tenha como prioridade a permanência dos alunos em suas aldeias, que valorize a educação indígena. (LIMA; LIMA, 2000). Assim, em respeito ao "patrimônio cultural" das comunidades, a educação escolar indígena inclui o ensino bilíngue, preconizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em consonância ao Estatuto do Índio – Lei 6001/73 (SANTOS, 2009).

A parte prática desse processo educacional é incumbência do professor: é ele que está diariamente em sala de aula, que conhece a realidade dos seus alunos, que é responsável por metodologias prazerosas e adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem, ele é o mediador do conhecimento e da cultura indígena. Nessa gama, "qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente" (CANDAU, 1996, p. 140). No caso específico dos indígenas é necessário considerar, no processo formativo, a diversidade étnica desse povo.

Dessa forma, é preciso investir na formação de professores, objetivando capacitar os indígenas para que desenvolvam competências que os tornem profissionais responsáveis pelo êxito do processo ensino-aprendizagem e críticos, nos contextos interculturais, sociolinguísticos. Assim, é desse professor a tarefa de correlacionar os conhecimentos ditos universais, que estudantes indígenas ou não devem ter acesso, e os conhecimentos étnicos, próprios dos grupos indígenas - tão essenciais para a afirmação cultural desse povo.

Nesse mesmo viés, o Ministério da Educação (MEC), reconhece que os professores indígenas têm a incumbência de estimular os estudantes índios a pesquisarem sobre os conhecimentos tradicionais e a cultural local, para assim preservar a identidade, ao mesmo tempo em que se difunde novos conhecimentos para as novas gerações por meio dos currículos escolares (BRASIL, 2002).

O exposto acima reporta ao fato da essencialidade da formação integral do professor indígena, sendo um pesquisador ativo e sistemático dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo e também de todos os assuntos das outras áreas de conhecimento. Dessa forma, fica evidente a necessidade de se ter profissionais indígenas conhecedores dos saberes locais e também capazes de articular novas formas de ensino, priorizando o respeito à diversidade (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004).

Portanto, é imperioso discutir essa questão da formação profissional indígena para

que esse se torne um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade e do conhecimento cognitivo.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO INDÍGENA

No presente capítulo retratamos, especificamente, a formação de professores indígenas em solo canarinho e em Minas Gerais - local que abriga indígenas de diferentes etnias e peculiaridades, como os Pataxó que residem na cidade de Carmésia – esses que são foco do estudo em questão.

Dessa forma, recorremos à legislação educacional vigente em nosso país, bem como às obras de Grupioni (2008), Ferreira (2001), Luciano (2006), Pereira (2009), Gerken *et al* (2004) e demais autores que discutem a temática da formação do professor indígena e sua complexidade.

2.1 A formação de professores indígenas da Educação Básica no Brasil

No Brasil, o atendimento educacional aos povos indígenas vem de longas datas: a historicidade evidencia que, desde a colonização, os nativos receberam uma educação sistematizada. E assim, durante décadas esse processo educacional não se atentou às peculiaridades dos indígenas, às reais necessidades das aldeias. Primeiro, os missionários; depois os professores não indígenas, que não compreendiam a cultura e a forma de viver dos nativos.

Assim, o primeiro momento histórico da educação indígena no Brasil teve início no período colonial, marcado, sobretudo por iniciativas de escolarização dos índios, com o objetivo de dominação e acúmulo de riquezas. Nesse contexto surgiram os jesuítas, que faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, e assim iniciaram o fenômeno de "alfabetização indígena" (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

Para Harnisch (1980), os membros da Companhia de Jesus devem ser considerados entre os maiores professores e missionários que o mundo conheceu, sobretudo pelo poder de imposição e convencimento. Além disso, a força que a Igreja Católica possui hoje na sociedade é, em grande parte, fruto da atividade jesuítica.

Em complemento, Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2003) afirmam que a

Companhia de Jesus disseminou a educação e valores religiosos por diversos locais do mundo, sobretudo em solos americanos. Assim essa organização se transformou em uma das maiores intervenções políticas e sociais da colonização.

De acordo com Almeida (2000) os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, além de catequisar os indígenas, eles tinham a missão de inserir o trabalho e a religiosidade nas ações diárias. No que tange à educação, eles foram os responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colonial, evidentemente que respeitando os interesses da Igreja Católica.

Paiva (1997, p. 485) confirma que os jesuítas vieram ao Brasil com duas missões definidas: "catequizar o índio (sua missão oficial) e ensinar os filhos dos portugueses. Sua formação se assentava sobre rígidos princípios de obediência à Igreja, visando sua renovação". Pontuamos que essa foi uma das formas de desrespeito ao indígena, que tinha sua cultura e suas crenças alicerçadas e, portanto, não precisavam ser convertidos à fé cristã.

Ainda assim, nesse contexto histórico, reiteramos que os indígenas eram muito úteis tanto na religiosidade como no trabalho agrícola, fazendo com que os jesuítas acumulassem muitos bens e visibilidade social. Com o passar do tempo, ficou aflorado o conflito por interesses entre os colonizadores e os jesuítas, desencadeando embates. Nesses, originou se o conflito histórico conhecido como Guerra Guaranítica, onde os espanhóis e portugueses, bem melhores equipados e preparados para o embate, venceram os jesuítas e assim ordenaram que os mesmos saíssem do Brasil e abandonassem os bens até então conquistados. Assim terminava o primeiro grande momento da educação dos índios, marcado por conflitos, interesses, estragos impostos pelos jesuítas e dominação que se estendeu até o final do século XX (GOLIN, 1998).

Vale ainda frisar que embora tenha, também, deixado algumas heranças positivas na catequização dos indígenas, como o combate ao alcoolismo; a educação imposta pelos jesuítas deixou um enorme legado de cicatrizes, feridas e repressão nos nativos, tanto do ponto de vista sociocultural, não respeitando a identidade e o valor do indígena, como na própria forma transmissiva de ensino.

Outrossim, o período obscuro da história brasileira, caracterizado pela ditadura militar, embora seja sombrio pela repressão e violência imposta aos indígenas pelo governo da época, sobretudo na administração de Getúlio Vargas, significou também um campo de luta e muita resistência. Nesse contexto, a partir da década de 1970, surgiu o segundo grande momento da educação indígena, ganhando cada vez mais voz a luta por direitos iguais e,

sobretudo, por maior notoriedade do indígena na sociedade, impulsionando também as demarcações de terra (VALENTE, 2017).

Não obstante, aos poucos esse quadro vem se transformando. Ainda no período militar surgiram muitas organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, sobretudo com a temática educacional. Essa temática foi ganhando proporção e, atualmente, cada vez mais o índio necessita de uma educação voltada para a sua realidade cultural, social e econômica, sobretudo em uma sociedade capitalista (FERREIRA, 2001).

Luís Donizete Benzi Grupioni (2008), comungando da mesma ideia, afirma que a defesa das causas educacionais indígenas está ancorada em uma escola diferenciada, democrática, que dialoga com a língua materna e os conhecimentos, que respeita a diversidade étnica e cultural dos povos. E essa perspectiva muitos anos ficou negligenciada.

Assim, acreditamos que a passagem dos anos 80 para os anos 90 se concretizou como um período essencial para essas transformações na educação indígena. A nova Constituição associada às primeiras organizações de professores indígenas fez com que essa temática ganhasse certa visibilidade, com a exigência de políticas públicas específicas (GRUPIONI, 2008).

Nessa gama, considerando as especificidades da educação indígena, proferimos veemente que essa precisa de professores conhecedores da cultura nativa, sendo o próprio indígena um educador adequado a esse contexto. Nesse âmbito, ressalta-se que a educação é "essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do Governo [...] cujas práticas educativas era negar a diversidade dos índios e incorporar mão-de-obra à sociedade nacional." (FERREIRA, 2001, p. 71).

Diante do argumento supracitado, é pertinente recorrer ao conceito de educação escolar que se constitui apenas em "[...] uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros." (LUCIANO, 2006, p. 129). Logo, presume-se que a "educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores." (LUCIANO, 2006, p. 129).

A primeira legislação nacional que apresenta diretrizes para delinear o direito dos indígenas à escola específica é a Constituição Federal de 1988, resguardando aos nativos o direito à "utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (BRASIL, 1988). Acreditamos que esse reconhecimento lícito é a primeira forma de assegurar ao índio o direito de permanecer índio, é uma forma de reconhecer que esse povo tem suas

peculiaridades e a escola deve ser um meio de se efetivar sua afirmação ética e cultural, sobretudo por meio do aviamento da língua.

Apesar de a Carta Magna de 1988 não citar a formação de professores indígenas, não resta dúvidas de que impulsionou significativamente outros instrumentos normativos direcionados a desencadear as políticas públicas para educação escolar indígena.

Dentre os marcos legais supracitados, expõe-se o Decreto Presidencial n° 026/1991 que, no artigo 1, atribui "ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino." (BRASIL, 1991). Então, a partir desse momento, a FUNAI não é mais a responsável por conduzir os processos de educação escolar indígena, que fica agora a cargo dos Governos Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 1991).

Na sequência à historicidade política, é criada, junto ao MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria Interministerial n° 559/1991. Nesse Decreto, a questão da formação do professor indígena é citada no artigo 7: "Deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas." (BRASIL, 1991). O parágrafo 2º do mesmo artigo, mesmo não determinando, ressalta a preferência pelo "professor índio" para atuar nas aldeias. É relevante mencionar ainda a garantia de "isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas" (BRASIL, 1991), especificada no artigo 12.

Em 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o fito de garantir o respeito às peculiaridades dos indígenas, bem como à diversidade linguística, sociocultural e histórica desse povo. No que reporta à formação de professores, foco desse estudo, as Diretrizes em questão destacam que esse processo é necessário e emergencial, sendo reafirmado o direito dos nativos a ter índios como professores de suas escolas. O documento cita uma problemática: embora algumas instituições educativas das aldeias já tenham índios como professores, esses se limitam às atividades básicas de alfabetização, pós- alfabetização e aos rudimentos da aritmética. Assim, "são raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios", o que evidencia a necessidade dessa formação (BRASIL, 1993, p. 21).

Nessa conjuntura, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

Indígena, é reafirmada a questão de que é crucial a presença de professor indígena em todas as modalidades de ensino, sendo, portanto necessário investir no processo formativo e contínuo do professor índio, bem como na capacitação especializada aos formadores dos professores índios, posto que se trata de uma formação docente e, portanto, precisa ser dotada de qualidade (BRASIL, 1993).

Outro marco histórico para a Educação Indígena é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 1996. No Artigo 79, §1º e §2º, dessa legislação está explicito 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." (BRASIL, 1996). Tais "programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas" e "incluídos nos Planos Nacionais de Educação." (BRASIL, 1996).

Na sequência da criação e instituição dos marcos legais , emerge outro documento importante: o Parecer Nacional de Educação nº 014/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O documento enfatiza a essencialidade de profissionais pertencentes às sociedades envolvidas na educação indígena para atuar nas aldeias, como forma de garantir que essa educação seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades desses povos.

Assim, percebemos que a população indígena é melhor assistida por professores da mesma etnia, que conhece e respeita as questões culturais. Todavia, esses profissionais necessitam de formação, de uma pedagogia voltada a sua realidade (BRASIL, 1999a).

No que reporta à formação, o Parecer 014/1999 destaca que muitos dos métodos de ensino utilizados nas instituições escolares e mesmo em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, evidenciando a necessidade de mudanças, que resultem na elaboração de novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola, capazes de aprimorar esse processo formativo e, assim, a educação escolar indígena.

Outrossim, a Resolução nº 03/1999 é aprovada com vistas a contribuir para a efetivação de uma formação específica destinada a professores aborígenes, sendo ressaltado que essa até pode ocorrer em serviço ou mesmo paralelamente à escolarização do índio.

De acordo com essa resolução, artigo 9, inciso II, fica a cargo dos Estados brasileiros:

> a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as

> como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (BRASIL, 1999b).

Seguindo uma linha de competências, a Resolução nº 03/1999 determina que à União fica a tarefa de manter técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas.

Nesses programas, a Resolução nº 03/1999, em seu artigo 6, ressalta que "a formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores" (BRASIL, 1999b), reiterando no artigo 7 que os cursos formativos deverão estar pautados na:

> [...] 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 (BRASIL, 1999b).

Em continuidade às políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10.172/2001, expõe uma meta referente à formação de Professores indígenas, orientando que seja formulado, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, por meio da colaboração das universidades e de outras instituições de nível equivalente. Justifica-se esse prazo considerando ser essa uma condição essencial para se efetivar uma escola de qualidade e significativamente específica à realidade indígena.

Concomitante ao PNE/2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, garante o direito dos povos indígenas à educação diferenciada: "As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria." (BRASIL, 2007b, p. 37).

Interessante ponderar que no PDE de 2007 tanto as comunidades indígenas quanto os demais atores sociais são chamados a construírem juntos arranjos étnico-educativos, "[...] ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada" (BRASIL, 2007b, p. 37), o que representa um avanço, posto que ouvir as camadas sociais é essencial para traçar políticas públicas realmente eficazes. É relevante

comentar ainda que as diretrizes do PDE/2007 voltam-se ao fortalecimento da Educação Indígena, procurando então satisfazer os anseios desses povos, e assim incluir o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas, considerando a demanda nas aldeias por professores licenciados.

Em seu artigo 8, o Decreto nº 6.861/2009 também vem reafirmar o direito à formação de professores indígenas, orientando a elaboração de um plano de ação, no qual deverá conter:

> I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
> II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
> III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
> IV- descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009a).

Ainda no ano de 2009 é preciso mencionar a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, sendo realizadas discussões que culminaram na elaboração de um conjunto de compromissos que auxiliassem na qualidade e na efetividade dessa modalidade educacional (BRASIL, 2009b).

Posteriormente, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica são aprovadas por meio da Resolução nº 05/2012. Nessas, com o fito de valorizar a sabedoria local e aprimorar a formação do professor indígena, os sistemas de ensino são orientados a integrar nos processos de formação a colaboração e atuação de especialistas na cultura local. Assim, inferimos que os conhecimentos tradicionais, são essenciais para a existência dos indígenas, que veem nos pajés, nas parteiras e nos rituais, a forma de preservar seus costumes (BRASIL, 2012).

No artigo 19 do documento supracitado, é reafirmado ainda que “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012). Justificamos a necessidade da escola indígena ser conduzida por professores índios, considerando que essa é uma educação diferenciada que precisa preservar os universos socioculturais das etnias e, dessa forma, um docente/gestor indígena fala do assunto com propriedade.

É preciso destacar que o Plano Nacional de Educação de 2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional indígena, no período de 2014 a 2024, refletindo as necessidades reais dos nativos, como a implementação de programas específicos para a formação de professores índios (BRASIL, 2014). Acreditamos ser necessário que esse documento seja foco de estudo das comunidades indígenas e acadêmicas, com o objetivo de verificar se as demandas estão de fato sendo cumpridas.

Na sequência, cita-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando "regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos." (BRASIL, 2015). De acordo com essa Resolução, a formação de professores indígenas deve acontecer preferencialmente em nível superior e, excepcionalmente, em nível médio e em cursos específicos, visando ao exercício da docência e da pesquisa prioritariamente pedagógica.

É preciso mencionar ainda o Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais para o período de 2018 a 2027. Dentre as metas estabelecidas está a universalização do direito à educaçao, a valorização do profissional de educação e o direito à formação de professores com conteúdos específicos, sobretudo para os indígenas (MINAS GERAIS, 2018).

No entanto, apesar das gradativas conquistas, o Censo Escolar de 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado pelo Ministério da Educação (2007) evidencia que mais da metade dos indígenas espalhados pelo Brasil só possui no máximo até o Ensino Médio ou Magistério Completo, demandando sempre novas reflexões sobre o assunto.

Destarte, diante do ordenamento jurídico ora apresentado, é importante inferir as significativas conquistas políticas relacionadas à formação de docentes indígenas, bem como dos programas e projetos realizados por secretarias de educação e universidades no Brasil. Não obstante, percebemos que o caminho é longo. Na prática, há ainda um número considerável de escolas indígenas que possuem professores não indígenas e/ou professores indígenas sem a devida formação, evidenciando então a essencialidade de fazer valer nas práticas todas as legislações em questão.

É relevante dizer que, como as legislações nacionais amparam a formação específica do professor indígena, atualmente, os cursos de licenciatura para os indígenas são ofertados por 16 (dezesseis) Instituições de Ensino Superior, a saber: Universidade Federal de

Minas Gerais - UFMG; Universidade Federal de Roraima - UFRR; Universidade Estadual do Amazonas - UEA; Universidade Estadual do Mato Grosso - Unemat; Universidade de São Paulo - USP; Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD; Universidade Federal de Goiás - UFG; Universidade Federal do Tocantins - UFTO; Universidade Federal do Amapá - Unifap; Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Universidade Federal do Ceará - UFCE, Universidade Estadual do Ceará - UECE; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Universidade Estadual da Bahia - UNEB e também a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Segui o mapa com a localização desses cursos no cenário nacional:

Mapa 1 - Localização geográfica dos cursos de licenciatura indígena no Brasil

CURSOS DE LICENCIATURA INDÍGENA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO

Fonte: GEOMINAS, 2008.

Diante do exposto, percebe-se que ainda há uma carência de formação do docente indígena em todo o Brasil, sobretudo em um país com uma extensão continental[5] e que possui diferentes povos indígenas, muitos deles ainda desprovidos de formação escolar.

[5] A superfície do Brasil é de 8.510.295,914 km²,e foi publicada no DOU nº 94 de 19/05/2020, conforme Portaria nº 177, de 15 de maio de 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e Acesso em 10 de novembro de 2020.

2.2 A formação de professores indígenas da educação básica em Minas Gerais

Antes da década de 1990, em Minas Gerais, a situação da Educação Escolar Indígena era significativamente precária: as aulas das poucas escolas das aldeias eram ministradas por leigos e a grande maioria era professor não índio. Para reverter essa situação, era preciso que os indígenas tivessem formação específica, não apenas a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, como comumente acontecia nas aldeias. Diante dessa necessidade, a Secretaria Estadual da Educação, em parceria com os povos indígenas, a UFMG, a FUNAI e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), instituiu o Projeto de Implantação do Curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério de Primeiro Grau, que esteve sob a coordenação da então professora da UFMG, a Drª Márcia Spyer, e de Zélia Maria Rezende da Secretaria de Estado da Educação (PEREIRA, 2009).

O início do processo em questão aconteceu em 1993: dois encontros foram realizados, um em Belo Horizonte e outro em Governador Valadares, objetivando assim refletir sobre as diretrizes da escola indígena em Minas Gerais (REZENDE, 1998).

Após os encontros supracitados, em 1995, a Secretaria Estadual da Educação e as parcerias já citadas instituíram o Projeto de Implantação das Escolas Indígenas (PIEI), objetivando atender as quatro etnias indígenas oficialmente reconhecidas na época, a saber: Krenak, Maxacali, Xacriabá e Pataxó (PEREIRA, 2009). Acrescentamos que o PIEI é um projeto de extensão, fruto da reivindicação dos povos indígenas, já cansados de experiências escolares sem comprometimento com os seus interesses. Ao contrário busca-se uma educação escolar singular, intercultural e bilíngue (LEITE *et al.*, 2005).

Nesse âmbito, ressaltamos ainda que os objetivos do projeto em questão era construir coletivamente uma proposta de trabalho diferenciada que valorizasse e respeitasse o professor indígena, auxiliando o ingresso desse profissional na carreira do magistério e sua integração no Plano de Carreira do Magistério e no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2000).

Tendo como foco as metas supracitadas, em 1996, a pioneira Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), deu início ao primeiro Curso de Formação de Educação Indígena para sessenta e seis índios das respectivas etnias: Pataxó, Krenak, Maxacali e Xacriabá. Ressaltamos que esses indígenas foram escolhidos pelas lideranças de suas comunidades (MINAS GERAIS, 2000).

É relevante mencionar que esses professores em formação foram reunidos no

Parque Estadual do Rio Doce para o primeiro mês do ensino presencial - janeiro de 1996. As quatro áreas trabalhadas nesse encontro foram: Português, com foco em leitura; Ciências, com maior atenção à questão ambiental e proteção à saúde; Matemática e Uso do Território. Nesse encontro, os futuros professores indígenas também opinaram sobre a metodologia e o conteúdo dos próximos módulos, e os docentes traçaram um perfil acadêmico dos indígenas cursistas, incluindo até o nível de competência escolar de cada um (DUTRA *et al.*, 2003).

No decorrer das atividades modulares no Parque do Rio Doce também eram delegadas atividades de ensino não-presencial, a serem realizadas nas aldeias de cada etnia. Um objetivo explícito desse curso era formar professores com habilidades de pesquisadores, e diversos trabalhos foram então produzidos pelos cursistas indígenas, vindo a se transformar em material didático específico para cada escola indígena. Nesse contexto de formação, no ano de 1997, ocorreu a estadualização das escolas indígenas de Minas Gerais e os professores que faziam o curso passaram a atuar nas instituições escolares de suas respectivas comunidades (GERKEN *et al*, 2004).

Em 2000 esses índios receberam o diploma de Magistério, tornando-se esse um marco histórico: primeiro grupo de professores indígenas formados no Estado mineiro. Ressaltamos que ao todo foram 66 índios formados, sendo 45 da etnia Xacriabá, 10 (dez) da Maxacali, 06 (seis) da etnia Pataxó e 05 (cinco) da Krenak (MINAS GERAIS, 2000). É relevante destacarmos que a mesma quantidade de indíos que iniciou o curso, também o concluiu.

A partir de então, a demanda indígena pelo Magistério aumentou consideravelmente, incluindo também outas etnias, sendo então formadas novas turmas e proporcionando novos rumos à educação escolar indígena (MINAS GERAIS, 2000).

E as reinvindicações não pararam na formação do Magistério, emanando do próprio povo indígena a necessidade de formação superior, o que corrobora com a literatura, posto que, os projetos acadêmicos de licenciaturas interculturais devem de fato advir do desejo dos povos nativos para melhor contemplar suas necessidades (LEAL, 2012).

Nessa gama, evidenciamos que as Instituições de Educação Superior do país têm sido procuradas pelas lideranças indígenas, objetivando a aquisição de conhecimentos que os possibilitem lutarem por seus direitos e pela emancipação social. O fato é que os indígenas querem e precisam participar da formulação dos programas e ações educacionais políticas. Assim, a escola que sempre foi um espaço de dominação dos colonizadores passa a ser uma reivindicação desses povos, com vistas a garantir na prática a efetivação de seus direitos

(LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004).

Da mesma forma aconteceu em Minas Gerais e em 2001, a UFMG, respondendo à demanda dos povos indígenas para formação universitária e ciente da enorme dívida social do Estado com esses, iniciou um longo processo de articulação com os indígenas.

Depois de muitas reflexões e luta de professores e povos indígenas, em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, que logo após veio a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tornou público o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). É relevante comentar a extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, constituindo-se como um retrocesso no campo dos direitos educacionais. Não obstante, em continuidade à história, ainda em 2004 na Universidade Federal de Minas Gerais, foi elaborado o projeto intitulado "Formação Intercultural para Educadores Indígenas" (FIEI) que foi aprovado em junho de 2005 no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e, em setembro do ano em questão, no Conselho Universitário (UFMG, 2009). É relevante expor que esse projeto se pautou nos seguintes objetivos:

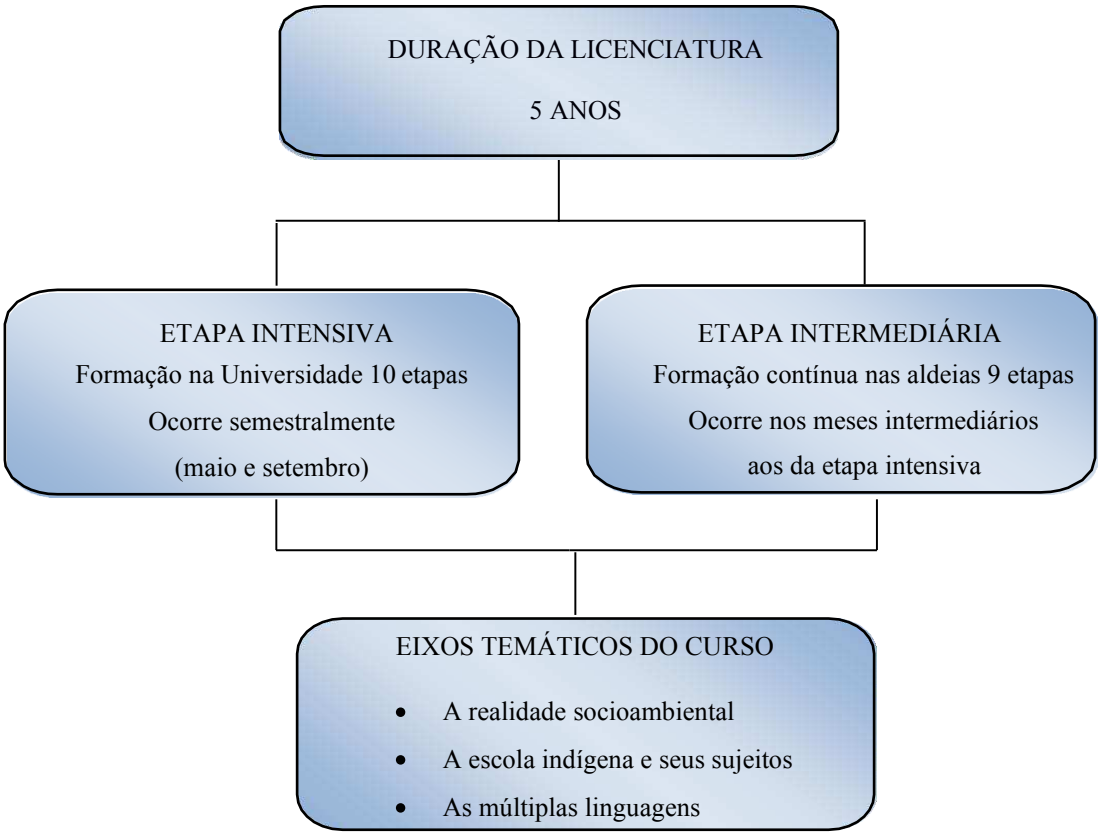
> • Formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em LÍNGUAS, ARTES e LITERATURAS; MATEMÁTICA; CIÊNCIAS DA NATUREZA; CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES.
> • Ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos [...].
> • Propiciar a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos, relativos a diferentes tradições culturais.
> • Propiciar a formação profissional de educadores, capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.
> • Capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores (de seus) dos processos educativos escolarizados.
> • Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral [...].
> • Contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Minas Gerais, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena (UFMG, 2009, p. 17)

A seleção desses indígenas se constitui por meio das seguintes etapas: Memorial, com o fito de expor a experiência do candidato, bem como os motivos de fazer o curso; aplicação de atividades de leitura e de escrita para aferir do candidato suas habilidades; carta de apresentação da comunidade indígena, com indicação do candidato e devida justificativa da presente indicação; e por fim entrevista.

Portanto, a forma de ingresso na UFMG para o FIEI não ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como normalmente é o fluxo dos demais cursos superiores da instituição, mas sim por meio de um processo seletivo próprio, onde é imprescindível a documentação que comprove a autodeclaração indígena.

Ainda de acordo com o projeto de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG, o curso superior para o professor indígena está assim organizado (Figura 1):

Figura 1 - Organização do FIEI - UFMG



Fonte: Adaptado. Projeto Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG (2009).

A Figura 1 apresenta a organização do curso de formação superior para professores indígenas da UFMG, que possui duração de 5 anos. Esse curso ocorre de forma presencial, sendo que a cada semestre os alunos passam 5 semanas em Belo Horizonte, com aulas no campus da Pampulha dessa instituição. A formação possui ainda etapas intermediárias com atividades curriculares à distância em interface com as atividades cotidianas das aldeias. Assim, os professores vão a campo conhecerem a realidade dos indígenas e vivenciarem os desafios da educação nas aldeias.

Ressaltamos que em cada eixo formativo são trabalhados os conteúdos de

natureza científico-cultural e as seguintes atividades: Prática de Ensino; Estágio Supervisionado; Projeto de Pesquisa; Produção de Material Didáticos; Laboratórios Interculturais; Oficinas e Atividades Culturais.

Nos pressupostos explicitados acima, em 2006, inicialmente como um projeto experimental, o Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, na Faculdade de Educação - FaE da UFMG tem seu início, acontecendo a conclusão do curso em 2011. Hoje a Universidade recebe 140 indígenas por ano para a formação de professores de diferentes etnias.[6]

Não obstante, não se pretende aqui ignorar os desafios dessa pesquisa tanto na UFMG, como nas demais instituições. Reconhecemos de fato que os cursos de formação intercultural têm enfrentado vários tipos de dificuldades, sobretudo de ordem política e financeira: não foram poucas a vezes que o fim do PROLIND foi anunciado, com a insignificante proposta de serem implementados programas com bolsa de estudo. Diz-se insignificante, posto que essas bolsas não suprem a gama de gastos dos cursos de formação de professores, que incluem alimentação, hospedagem, transporte, material específico e tantos outros. Mesmo diante deste cenário, a Licenciatura Intercultural, devido à incansável defesa dos indígenas e docentes universitários, tem sido mantida pelos órgãos governamentais (BENDAZZOLI, 2001).

Apesar dos desafios que permeiam a formação superior do professor indígena, acredita-se veementemente que os projetos destinados a essa formação são pioneiros e relevantes, posto que cada vez, como afirma Grupioni (2006) essa é a maneira de construir escolas realmente indígenas.

[6] Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/revistadiversa/edicao/21/formacao-intercultural-para-educadores-indigenas Acesso em: 3 set. 2020.

CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção, estão detalhados todos os procedimentos metodológicos realizados para obtenção dos resultados. Assim, descrevemos detalhadamente as aldeias e a escola onde o estudo se efetivou, bem como os atores participantes da pesquisa. Para tanto, utilizamos como referencial teórico as obras de Alves-Mazotti (1991), de Veronéz (2008), da Comissão Nacional da Verdade (2014) e outras mais que discutem a questão.

3.1 Caminhos da pesquisa

Esta pesquisa tem a metodologia alicerçada nas bases etnográficas[7], na descrição da cultura e do comportamento social dos indígenas, mais especificamente da formação do docente da Escola Pataxó Bacumuxá, Carmésia/MG.

O fato dos indígenas, assim como outros grupos sociais, serem possuidores de reduzido poder de participação como membros ativos de uma sociedade e passíveis de serem desprezados, torna esses povos o centro da pesquisa etnográfica (MATTOS, 2011). Assim, justificamos a escolha dessa metodologia das ciências sociais para subsidiar esse estudo, intrinsicamente ligado à questão cultural e educacional.

Dessa forma, esse trabalho é de cunho qualitativo. Assim, a literatura evidencia que nesses podem ser identificadas três etapas, a saber: período exploratório; investigação focalizada e análise final e elaboração do relatório. A fase exploratória expõe uma visão geral do objeto de estudo, sendo recomendável registrar o máximo de informações possíveis. Na etapa seguinte ocorre uma investigação focalizada, com informações mais precisas oriundas, sobretudo de questionários semiestruturados. E por fim, ocorre a análise desses dados à luz da realidade local (ALVES-MAZOTTI, 1991).

Diante do exposto, não resta dúvida de que a pesquisa qualitativa exige um maior contato do pesquisador com o campo, em interação com os participantes, com vistas a apreender os significados por eles atribuídos a um determinado fenômeno.

No caso específico desse estudo, comentamos que a pesquisa qualitativa se

[7] A etnografia é um método de pesquisa complexo, com contato intenso entre pesquisador e colaboradores do estudo, tendo como foco compreender e elucidar os fenômenos sociais. Trata-se de interpretar e realizar uma leitura da própria leitura que os indígenas fazem da cultura (GEERTZ, 2008). Diante da conceituação, inferimos que essa pesquisa tem base etnográfica porque nos colocamos à disposição das respostas dos indígenas, com vistas a reinterpretar a visão das lideranças e dos professores índios sobre o processo formativo, que está fortemente atrelado à questão cultural.

efetivou por meio de questionários semiestruturados, feitas com 66 professores indígenas da Educação Básica e 03 lideranças locais. Houve ainda observação *in loco* e documentação fotográfica.

Ao considerar que a entrevista é um procedimento importante de coleta de dados, vale mencionar que seu objetivo foi indagar o professor e a liderança indígena sobre sua percepção com relação ao processo de formação ofertado pela UFMG, bem como os avanços e desafios inerentes. Questões como quantitativo de professor formado, progressos alcançados na formação de professores, transformações históricas na metodologia do curso, importância dessa formação, dentre outras estão no roteiro das entrevistas.

Outro importante instrumento de coleta foi a observação *in loco* que visou conhecer um pouco mais da realidade escolar desse professor, confrontando e/ou assimilando os dados até então coletados na UFMG e na própria entrevista. Nessa observação, todos os detalhes foram devidamente catalogados.

Ressaltamos que para a aplicação do questionário de pesquisa, tanto os docentes quanto as lideranças participantes foram convidados a assinar o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Apêndice D).

Já a documentação fotográfica teve objetivo de registrar e fundamentar visualmente o cotidiano do docente indígena, que exerce na prática seu processo formativo. Nesse âmbito, reiteramos que o direito do uso de imagens foi assegurado e as mesmas somente serão utilizadas para fins desse trabalho. Para tanto, foi solicitada uma "Autorização para uso da imagem" (Apêndice E) de todos os envolvidos nesse processo.

Nesse ambito, é válido mencionar que as pesquisas envolvendo seres humanos envolvem de algum modo riscos. Na presente pesquisa, por exemplo, pode ser que na gravação de entrevistas alguma voz seja identificada, constrangendo e expondo o participante. Para amenizar esse risco, as entrevistas foram analisadas unicamente pelo pesquisador responsável e por sua orientadora, que se comprometeram a armazenar esse material e, de maneira alguma, divulgá-lo e a usá-lo com outra finalidade.

Acrescentamos que, com o intuito de resguardar a pessoa humana, os participantes não foram identificados, sendo, portanto utilizados nomes fictícios na língua Tupi-Guarani.

Com o uso de imagens, o participante obviamente foi reconhecido - sendo esse um risco efetivo. Não obstante, essas imagens somente serão utilizadas para essa finalidade e aplicadas ao trabalho com expressa autorização do participante. Mais uma vez, ressaltamos que foi utilizado o "Termo de autorização para uso da imagens" (Apêndice E).

Acrescentamos que os resultados obtidos foram discutidos embasados na literatura pertinente. Assim, fez-se necessário uma revisão bibliográfica, a qual é designada como "a forma de investigação cuja resposta é buscada em informações contidas em material gráfico, sonoro ou digital estocados em bibliotecas reais ou virtuais" (XAVIER, 2010, p. 48).

Dessa forma, como o propósito de prezar pelo rigor técnico desse estudo, as leituras foram realizadas em livros específicos da área, e também em secundárias, tais como artigos extraídos de sites científicos, como por exemplo o Scielo e outros mais. Para tanto, foram utilizadas expressões compatíveis com o conteúdo, tais como: formação de professores indígenas e Educação Escolar indígena.

Comentamos ainda que nesse percurso foram inclusos artigos completos de revisão de literatura e de pesquisa de campo, em português e em outras línguas estrangeiras. Em outra vertente, foram exclusos os artigos que não eram pertinentes ao estudo e que abordavam a educação indígena fora do contexto escolar.

É relevante mencionar que a execução da pesquisa empírica enfrentou percausos. Em meio a uma pandemia de saúde pública (COVID-19) tivemos que alterar a metodologia do estudo, não podendo ser efetivada a pesquisa etnográfica em sua essência. Os indígenas ficaram isolados e a entrada na aldeia estava restrita a eles para evitar a contaminação pelo Coronavírus.[8] Então, a comunicação entre o pesquisador e o universo do estudo foi feita praticamente por telefone. Para realizar as entrevistas, o pesquisador foi até a entrada das aldeias e entregou o questionário impresso para a liderança distribuir a toda amostra. O recolhimento do material também ocorreu da mesma forma. Foi utilizada ainda a ferramenta do whatsapp para levantar questões que não ficaram claras nos questionários – sendo que todos os áudios foram devidamente arquivados. Não obstante, é relevante comentar que no início do mestrado, o pesquisador esteve nas aldeias para dialogar com os indígenas sobre o projeto de pesquisa, que foi bem visto pelos depoentes. Mesmo de maneira informal, posto que a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ainda não tinha ocorrido, o pesquisador pode presenciar o dia a dia do professor e da liderança indígena – o que também enriqueceu o trabalho.

Outro momento de tensão enfrentado diz respeito à demora do CEP para a liberação da pesquisa. Em determinado momento, foi solicitada a assinatura do diretor da FUNAI para

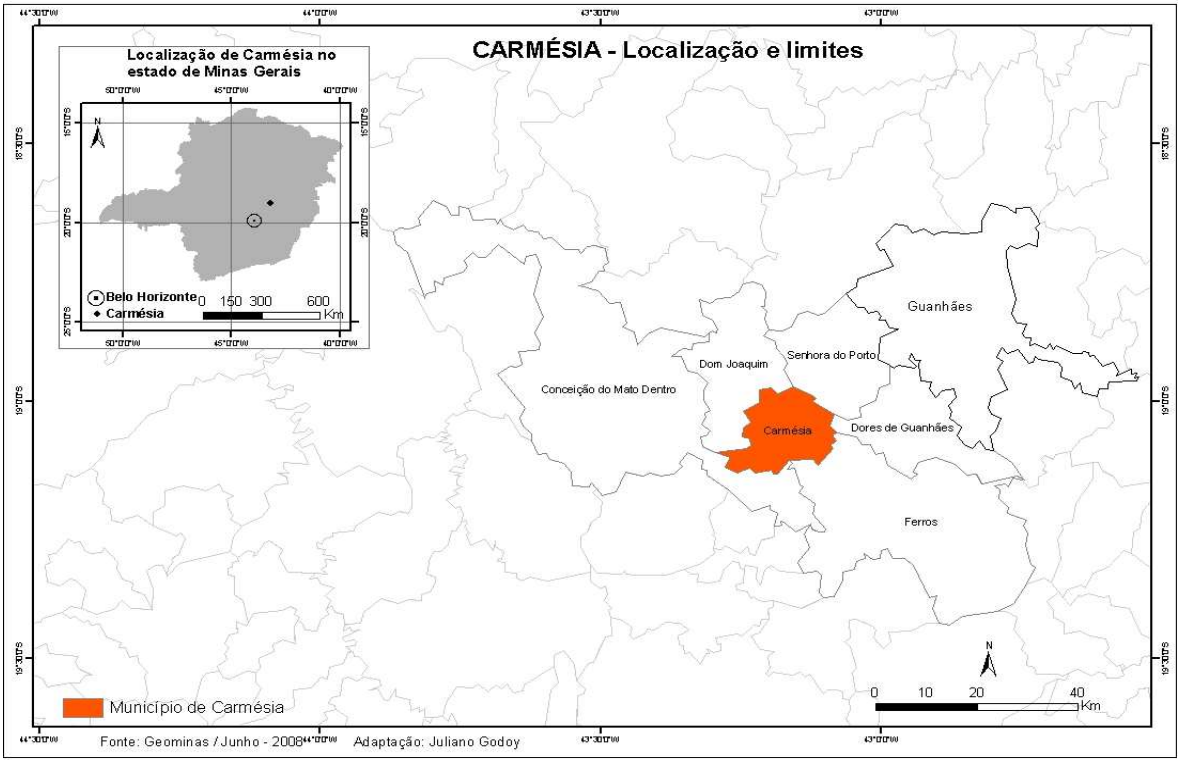
[8] Coronavirus: família viral que causa infecções respiratórias em seres humanos e animais. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), disseminando mundialmente a doença denominada Covid-19 (LIMA, 2020). A pandemia em questão causou profundas transformações econômicas, políticas e sociais em todo o planeta, deixando milhares de vítimas fatais.

autorizar a realização do trabalho. A mesma foi conseguida por intermédio das lideranças das aldeias. Não se pretende aqui, de maneira alguma, menosprezar a ação desse Comitê, até porque o mesmo zela pela proteção dos sujeitos da pesquisa, mas de fato a burocracia envolvida no processo retardou o início da pesquisa. No entanto, apesar de todas as dificuldades, nossas constatações feitas no estudo de campo (iniciado anteriormente a pandemia do Covid-19 e concluído com os questionários impressos), subsidiadas pela literatura científica nos permitiram esboçar considerações sobre o processo formativo do universo em questão.

3.2 Conhecendo as aldeias indígenas

A Fazenda Guarani, que abrange as aldeias indígenas, localiza-se a aproximadamente 5 km da área urbana de Carmésia e possui uma área 34, 2m². A título geográfico localizamos abaixo o município de Carmésia.

Mapa 2 - Localização geográfica de Carmésia - MG.



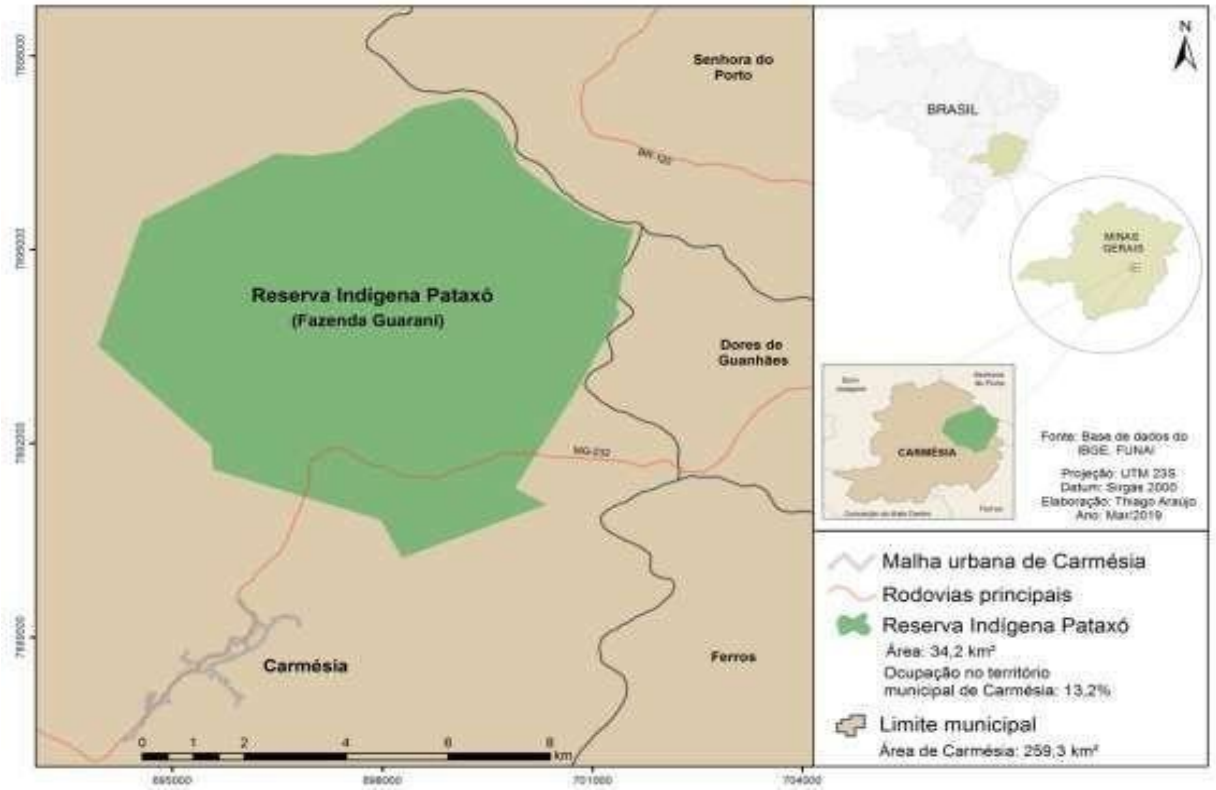
Fonte: GEOMINAS, 2008.

Destacamos que o município de Carmésia está localizado na mesorregião do Vale

do Rio Doce e na microrregião de Guanhães. Carmésia situa-se a aproximadamente 208 km da capital do estado de Minas Gerais - Belo Horizonte. Possui uma área de 259,32 km² e uma população estimada de 2.617 habitantes em 2018[9].

De volta ao local foco desse estudo, comentamos que a Fazenda Guarani localizada a cerca de 5 km de Carmésia, já fora considerada uma das mais importantes do Estado de Minas Gerais. Os indígenas se dividem em 4 aldeias, a saber: Aldeia Indígena Guarani, Imbiruçu, Kanã Miray e Encontro das Águas, essa última não foi foco do estudo por ter uma escola própria e não pertencer à Escola Indígena Pataxó Bacumuxá. Ao todo são em média 400 índios do povo Pataxó, conforme dados da Secretaria de Cultura de Carmésia (2018). Outrossim, é relevante comentar que essa população indígena no município é flutuante: o processo migratório é evidente, da mesma forma que recebem outros da mesma etnia com grande constância - o que faz o número populacional se alterar.

Mapa 3 - Localização geográfica da Aldeia Guarani, Carmésia - MG.



Fonte: FIGUEIREDO, 2018.

Segundo informações da Secretaria de Cultura do Município (2010), a vinda dos

[9] Fonte: IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carmesia/panorama. Acesso em: 12 ago. 2019.

indígenas para a cidade, ocorreu em meados da década de 1970. A criação do Parque Nacional de Monte Pascoal, no sul da Bahia, também provocou a emigração de diversos grupos indígenas para vários municípios do país, dentre eles, Carmésia; justamente, após a emancipação política da cidade.

Acrescentamos e detalhamos que a chegada dos Pataxó em Minas Gerais ocorreu mediante dois fatos históricos e sangrios realizados pelo governo baiano: o primeiro foi o famoso "Fogo de 51", onde a polícia local com crueldade desarticulou toda a aldeia e disseminou os indígenas de Porto Seguro, além de proporcionarem cenas de crueldade, estrupo e espancamento. Assim, os Pataxó sofreram uma série de perseguições que provocaram a dispersão desse povo. Muitos deles se organizaram em pequenos grupos, outros fugiram para a cidade e como até mesmo forma de sobrevivência começaram a omitir a identidade indígena, o que comprometeu no futuro o próprio avivamento da língua (CESAR, 2002).

O segundo grande acontecimento histórico foi a transformação de 22.500 hectares do território indígena em parque nacional, mais conhecido como o Parque Nacional do Monte Pascoal, criado em 1943, e oficialmente demarcado em 1961, reduzindo consideravelmente as terras indígenas, os obrigando a procurarem outro local para viverem e assim se dispersando em pequenos povoados, como o localizado em Carmésia (VERONÉZ, 2008).

Em complemento, reiteramos que atual Terra Indígena, a Fazenda Guarani, onde hoje os Pataxó habitam, foi uma grande fazenda cafeeira que, após a morte de seu dono, que não tinha herdeiros, foi adquirida pelo governo e transformada na década de 1960 numa colônia penal indígena.

Nesse seguimento, é pertinente elucidar que a terminologia Colônia Penal Indígena se constitui em espaços onde se aprisionavam os índios que não obedeciam às regras impostas pelo Governo Militar da época. Ocorreu no auge da ditadura, na década de 60 e fez um verdadeiro genocídio indígena em todo o Brasil, já que havia diversos campos de concentração em muitos estados. Em Minas Gerais, por exemplo, tanto no município de Carmésia e Resplendor, indígenas das etnias Pataxó, Guarani e Krenak sofreram diversas represálias por lutarem por sua terra.

A Comissão da Verdade instalada pelo Governo Mineiro em 2014 tem trazido a público diversas atrocidades feitas com os indígenas, não somente pelos militares, mas também pelos próprios funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio. Tais servidores exploravam e torturavam os

indígenas, conforme nos mostra o trecho abaixo retirado do relatório da Comissão Nacional da Verdade (CVN):

> Com relação aos índios, o clima é de terror. Contrariando seus Estatutos e atentando contra os direitos humanos, a FUNAI criou uma prisão para os índios em Crenaque, no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Na gestão de Bandeira de Melo a prisão tem sido muito usada. Segundo palavras do sertanista Antônio Cotrim Soares, jamais contestadas pela FUNAI, Crenaque "é um campo de concentração" para onde são enviados os índios revoltados com o sistema explorador e opressivo da Funai. A prisão é dirigida por um oficial da PM de Minas Gerais, comandando um destacamento de seis soldados. Os índios presos são obrigados a um regime de trabalho forçado de oito horas diárias. São colocados em prisões celulares, isolados uns dos outros. E recebem espancamentos e torturas. Cotrim conta o caso do índio Oscar Guarani, de Mato Grosso, que ao entrar na prisão pesava 90 quilos e de lá saiu pesando 60, além de apresentar marcas de sevícias no corpo (BRASIL, 2014, p. 238).

Vale aqui fazer menção também ao documento conhecido popularmente como Relatório Figueiredo, produzido pelo procurador Jader de Figueiredo Correia, onde relata nas 7 mil páginas do trabalho, diversas cenas de tortura e massacre aos indígenas. Acreditava-se que esse documento havia se perdido, mas nos anos 2000 ele foi redescoberto e se encontra nos acervos do Museu do Índio no Rio de Janeiro.

Assim, reconhecendo o contexto histórico da antiga Fazenda Guarani, caracterizada como uma colônia penal, na década de 1970, os Pataxó migraram para este local em busca de abrigo e, depois de muita resistência, adquiriram posse legal da terra (SILVA, 2002).

Dessa forma, sem terra para residirem na Bahia, os indígenas conquistaram em Minas Gerais uma área demarcada pelo Governo local. Assim migraram para Minas e aqui continuaram sua saga pela busca de direitos constitucionais (BRAZ *et al*., 1997).

A princípio, acredita-se que quase 300 indígenas migraram para Carmésia, e nos dias atuais, existem cerca de 400 indígenas, numa área de 3.279 hectares (CARMÉSIA, 2018). No que tange à questão cultural, mencionamos que originários do sul da Bahia e com grande presença em Minas Gerais, fruto de todo um contexto histórico e violento, os indígenas Pataxó são oriundos da família linguistica Maxakali, do tronco Macro-Jê. Esse grupo se caracteriza pelo seu semi-nomadismo e pela história de luta e sofrimento, fatores esses que se repetem com os demais grupos indígenas do Brasil.

Vale lembrar ainda que o termo guarani refere-se a uma das mais representativas etnias indígenas das Américas, presente em diversos países do Mercosul, tais como Paraguai, Argentina e Uruguai, e que possui diversos subgrupos étnicos dos quais os mais significativos em termos populacionais, são as parcialidades Kaiowá, Mbyá, Nhandeva, Ava-Xiriguano,

Guarayo, Izozeño e Tapieté. Cada um desses subgrupos possui especificidades dialetais, culturais e cosmológicas, diferenciando assim sua forma *de ser* guarani das demais (CARMÉSIA, 2010).

Atualmente um dos principais desafios do povo Pataxó é avivar sua língua Patxohã, que se perdeu com o passar do tempo e, sobretudo com as atrocidades realizadas pelos órgãos competentes. Assim, dificilmente se encontra uma aldeia Pataxó falando exclusivamente sua língua natural, normalmente a comunicação é realizada por meio de mesclas entre o português e o indígena – fato também comum nas aldeias de Carmésia. Entretanto, um grande esforço está sendo desenvolvido para a reconstrução do Patxohã - "Língua de Guerreiro" (BOMFIM, 2012). Nesse contexto, acreditamos que escola indígena exerce papel fundamental, na medida em que estimula e cria formalmente um ambiente propício para a sua prática.

No livro *O Povo Pataxó e sua História* (1997) um grupo de professores indígenas, na época pertencentes ao Curso de Formação de Professores da UFMG, narra o dia a dia nas aldeias localizadas em Carmésia e relata que, apesar de toda a opressão sofrida, os indígenas ainda preservam alguns costumes, como os hábitos alimentares, as brincadeiras, as danças e os cantos – esses três últimos geralmente, realizados na casa de religião, com a plausível justificativa de que esta é uma casa diferente da do branco (BRAZ *et al*. 1997).

Em complemento, os autores indígenas em questão, expõem alguns hábitos, a divisão das tarefas nas aldeias onde residem e inclusive enfatizam a questão da criança na escola indígena.

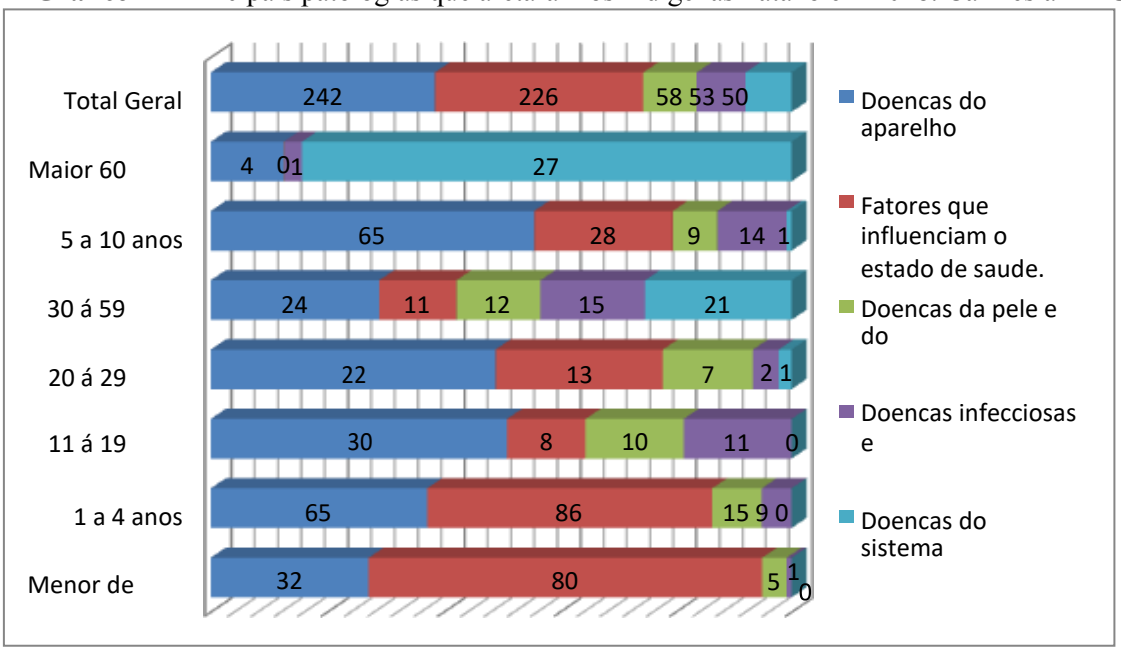
> Na aldeia Pataxó, nós levantamos bem cedinho. As crianças, quando é quatro e meia, já levantam para comer banana assada, peixe, mandioca. Depois de comer, as crianças vão para a escola, e os pais para a roça, capinar nas culturas e assim continuar trabalhando. O artesanato é o nosso meio de sustento [...]. A gente planta mandioca, porque a gente gosta, e fazemos o cauim que guardamos num pote, para bebermos nos rituais sagrados e serve como remédio. [...] À noite, na beira de uma fogueira, ou em suas casas, os pais contam histórias para as crianças. [...] Os homens pegam os trabalhos mais pesados, pegam lenha na roça, capinam, ajudam as mulheres na cozinha, pegam as crianças, lavam roupa, varrem a casa, conversam mais com os meninos. E as meninas, mais com as mulheres. As mulheres trabalham na roça e as crianças também ajudam os pais, mais em trabalhos maneiros, como aprender a colher e a semear milho. A mulher também fia o tucum, que dá fibra forte para fazer colar e rede (BRAZ *et al*. 1997, p. 34).

Com relação à infraestrutura das aldeias do estudo, percebemos que os indígenas possuem uma relação amistosa com o Governo municipal, entretanto, vivenciam uma constante luta com os Governos Estatual e Federal, por maiores investimentos. A aldeia atualmente possui escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Mencionamos ainda que a saúde local é coordenada pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI)[10] com sede em Governador Valadares/MG, o qual atua em parceria com o município, visando uma melhor qualidade de vida aos indígenas. Atualmente, os Pataxó de Carmésia possuem um Posto de Saúde em boas condições de uso, com diversos profissionais, tais como médico, dentista, enfermeiro e agente de saúde. Além disso, há distribuição de medicamentos gratuitos na farmácia local. Vale frisar ainda que as Aldeias possuem outros espaços que são utilizados para a prática de promoção a saúde, tais como academia ao ar livre e centro cultural. Entretanto, é válido reforçar os inúmeros desafios existentes na Aldeia, sobretudo no que tange a ausência de rede de esgoto e saneamento básico, que ocasionam uma série de problemas de saúde pública. O DSEI tem ciência dessa pendência, não somente em Carmésia, mas praticamente em todas as Aldeias na esfera nacional, e argumenta falta de recursos financeiros para executar a obra.

No que diz respeito ao perfil epidemiológico desses indígenas de Carmésia, segue o Gráfico 1 com as principais doenças que acometeram os indígenas no ano de 2018.

Gráfico 1 - Principais patologias que afetaram os indígenas Pataxó em 2018. Carmésia - MG



Fonte: BRASIL, 2018.

[10] Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIS): são unidades gestoras descentralizadas do Governo Federal que têm por objetivo atender às especificidades da saúde indígena, frente às demandas do SUS (Sistema Único de Saúde), com a premissa de promover melhor qualidade de vida aos indígenas. Há 34 DSEIS no Brasil divididos geograficamente por critérios territoriais e não, necessariamente, por Estados. Os Pataxó de Carmésia, por exemplo, pertencem ao DSEI de Governador Valadares, responsável por toda comunidade indígena de Minas Gerais e Espírito Santo (BRASIL, 2020).

O Gráfico 1 evidencia que as doenças respiratórias são as que mais afetaram os indígenas em 2018, sobretudo a bronquite e a asma. É pertinente atentar também para questões como o alcoolismo e a depressão que influenciam no estado de saúde e ocupam um papel de destaque nesse cenário - o que requer dos profissionais pertinentes maiores investimentos na prevenção dessas doenças.

Destarte, é fato constatado que os indígenas Pataxó do município de Carmésia ainda enfrentam diversos problemas de cunho social. Como o foco desse estudo é a área educacional, seguem detalhadas todas as características da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá.

3.3 *Lócus* da pesquisa

A sede da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá localiza-se na Fazenda Guarani, distrito de Carmésia - MG. Nessa instituição educativa, são ofertadas a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos - Supletivo, Ensino Fundamental e Ensino Médio. São atendidos cerca de 100 estudantes, matriculados e frequentes. O atendimento se dá nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Figura 2 - Visão da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá (Sede), Carmésia - MG

Fonte: Foto do acervo do pesquisador.

A estrutura física dessa instituição encontra-se em bom estado de conservação e é composta por 03 salas de aulas, devidamente arejadas; 02 banheiros, sendo o de professores

compartilhados com os alunos; 01 biblioteca, 01 sala de professores e 01 cozinha. Não há pátio, quadra, refeitório, laboratório de informática, nem sala de direção. Ressalta-se que todas as dependências da escola não possuem vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (CENSO ESCOLAR, 2018).

Ainda segundo o Censo de 2018 a infraestrutura da sede da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá apresenta água filtrada e água de poço artesiano, alimentação para os alunos, energia da rede pública, fossa, coleta de lixo periódica e também acesso à Internet.

Os equipamentos disponíveis na referida instituição educativa são: televisão, aparelho de DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (datashow) (CENSO ESCOLAR, 2018).

É relevante dizer que os outros dois endereços da escola em questão, localizados na Aldeia Imbiruçu e Kanã Miray, possuem estruturas físicas muito semelhantes à sede.

Com relação à estrutura funcional, a Escola Indígena Pataxó Bacumuxá tem um quadro total de 85 funcionários. São 66 professores das diversas disciplinas, 03 especialistas da educação, 01 diretor, 12 serviçais, 01 secretária e 02 auxiliares de secretaria.

É importante mencionar ainda que a Escola Pataxó Bacumuxá é a instituição indígena educativa mais próxima do distrito onde o autor reside. Dessa forma, esse fator proximidade, bem como a afinidade com a temática, justifica a escolha dessa instituição educativa para ser efetivado o estudo em questão.

3.4 Sujeitos envolvidos na pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por todos os professores da Educação Básica indígena e que atualmente trabalham na Escola Pataxó Bacumuxá – Aldeia Guarani Sede, Aldeia Imbiruçu e Aldeia Kanã Miray, em Carmésia. Ao todo são 66 professores e 03 lideranças indígenas. Assim, a amostra desta pesquisa foi composta por 69 pessoas.

A inclusão dos participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: ser professor da Educação Básica ou liderança indígena, atuar na Escola Pataxó Bacumuxá, participar direta ou indiretamente do processo de formação de professor ministrado pela UFMG e também aceitar participar voluntariamente do estudo mediante assinatura de termo.

É importante mencionar que o questionário aplicado aos professores e lideranças continha perguntas objetivas, de múltipla escolha, de caráter sociocultural, para conhecer o perfil dessa população, e também indagações relativas ao tema, para saber o grau de

satisfação com o processo formativo do professor indígena, bem como as vantagens desse processo e os empecilhos existentes. inicialmente fizemos a caracterização do universo pesquisado, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto ao gênero, idade, estado civil, naturalidade e tempo que mora na aldeia. Carmésia - MG, 2020

Sexo	**nº**	**%**
Masculino	35	51%
Feminino	34	49%
TOTAL	69	100%
Idade	**nº**	**%**
De 18,1 a 30 anos	23	33%
De 30,1 a 45 anos	36	52%
De 45,1 a 60 anos	10	15%
Acima de 60 anos	00	0%
TOTAL	69	100%
Estado Civil	**nº**	**%**
Solteiro	07	10%
Casado/Em união estável	62	90%
Outro	00	0%
TOTAL	69	100%
Naturalidade	**nº**	**%**
Carmésia	11	16%
Cidades vizinhas	27	39%
Belo Horizonte/grande BH	02	3%
Bahia	24	35%
Outras regiões	05	7%
TOTAL	69	100%
Tempo que mora na Aldeia	**nº**	**%**
Menos de 1 ano	00	0%
De 1,1 a 5 anos	05	7%
De 5,5 a 10 anos	02	3%
Mais de 10 anos	28	41%
Desde que nasceu	34	49%
TOTAL	69	100%

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador, nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

A Tabela 1 revela que 51% dos colaboradores do estudo é do sexo masculino e 49% do feminino, evidenciando equiparidade na questão de gênero de docentes atuantes na

Escola Indígena Pataxó Bacumuxá. É possível perceber ainda que a grande maioira (52%) tem idade entre 30,1 a 45 anos, já 23% da amostra está na faixa etária de 18,1 a 30 anos e apenas 15% tem entre 45,1 a 60 anos de idade. Com relação ao estado civil, vislumbramos que, majoritariamente, essa amostra é casada (90%), os outros 10% declararam-se solteiros.

Ainda na Tabela 1 percebemos que 16% do universo pesquisado é natural de Carmésia, 39% de cidades vizinhas, 35% da Bahia e uma pequena parcela (7%) de outras regiões e 3% de Belo Horizonte. Os participantes moram na Aldeia há bastante tempo: 49% desde que nasceu, 41 % a mais de 10 anos, 3% entre 5,1 a 10 anos e 7% de 1,1 a 5 anos. Assim, é bem provável que esses indígenas são profundos conhecedores da rotina da Aldeia, bem como de suas principais dificuldades.

A discussão dos dados da tabela 1 inicia-se com a questão do sexo - a profissão de docente é normalmente assimilada às mulheres e o fato pode ser explicado por questões históricas: a sociedade associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza, a facilidade para conviver com crianças, dentre outras. (SILVEIRA *et al.*, 2011). Não obstante, na Escola Indígena Pataxó Bacumuxá os homens também têm assumido a função de professores, o que mostra quebra nesse padrão tradicional, possivelmente justificada por questões específicas à cultura indígena.

No que tange ao estado civil, é relevante comentar que, o casamento precoce é de fato característico entre os Pataxó, que a partir dos doze anos já estão preparados para o matrimônio. Não obstante, na atualidade, percebemos que o índio Pataxó tem se casado entre os quatorze, dezesseis e até os dezoito anos de idade (BRAZ *et al*., 1997). Vale aqui frisar que a taxa de natalidade dessa etnia é alta, fator esse explicado também por questões culturais.

Com relação à naturalidade, o fato de alguns indígenas terem se declarado de origem baiana se justifica por questões históricas: alguns dos Pataxó hoje residentes em Carmésia são oriundos da Bahia, mais especificamente da região de Coroa Vermelha. Após esse fato, fixaram residência em Carmésia. Não obstante, os dados revelam que a grande maioira é natural de cidades vizinhas, o que é justificado pelo fato da cidade de Carmésia não possuir uma estrutura em saúde pública que propricia a maternidade. Evidenciamentos que, independentemente da naturalidade, esses indígenas estão vinculados ao município em questão.

Considerando a importância dos aspectos sociais, caracterizamos ainda os professores indígenas e as lideranças Pataxó quanto ao nível de escolaridade, renda e situação do imóvel em que moram - como segue na Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos pesquisados quanto ao nível de escolaridade, renda e situação do imóvel. Carmésia - MG, 2020

Nível de escolaridade	**nº**	**%**
Ensino Fundamental Incompleto	07	10%
Ensino Fundamental Completo	15	22%
Ensino Médio Incompleto	00	0%
Ensino Médio Completo	30	43%
Ensino Superior Incompleto	09	13%
Ensino Superior Completo	08	12%
TOTAL	69	100%
Renda	**nº**	**%**
Menos de 1 salário mínimo	00	0%
De 1,1 a 3 salários mínimos	61	88%
De 3,1 a 5 salários mínimos	08	12%
De 5,1 a 7 salários mínimos	00	0%
Mais de 7 salários mínimos	00	%
TOTAL	69	100%
Situação do imóvel	**nº**	**%**
Alugado	00	0%
Próprio	62	90%
Da família	07	10%
TOTAL	69	100%

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

De acordo com a tabela acima, 10% do universo pesquisado possui Ensino Fundamental Incompleto e 22% Fundamental Completo. Quanto ao Ensino Médio Completo 30% possuem essa modalidade educacional concluída. Os outros profissionais possuem Ensino Superior Incompleto (13%) e Ensino Superior Completo (12%). Paralelamente a esse dado, evidenciou-se que 88% dos colaboradores tem renda de 1,1 a 3 salários mínimos, e, portanto recebe até R$2.994,00. Os demais (12%) ganham entre 3,1 a 5 salários mínimos. A situação do imóvel desses entrevistados é próprio (90%) e da família (10%).

A discussão da Tabela 2 parte do pressuposto da escolaridade reduzida dos professores da Escola Pataxó Bacumuxá. Como visto acima, dos profissionais dessa instituição, apenas 17 participaram e/ou participam da Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG e/ou de outras licenciaturas - o que precisa de uma análise mais minuciosa, com foco a compreender os motivos que serão discutidos no capítulo IV.

CAPÍTULO IV - ANALISANDO OS DADOS

Esta seção vem apresentar os resultados apurados junto aos professores e às lideranças indígenas, das três do município de Carmésia-MG. As análises dos dados visam disponibilizar as informações, respondendo, assim, ao objetivo da pesquisa que é analisar o processo de formação dos professores da Educação Básica da Escola Pataxó Bacumuxá.

4.1 Formação inicial dos professores indígenas

> *"[...] principalmente pelo FIEI. Alguns poucos indígenas fazem cursos de licenciatura a distância e particular."* (AMANA).

Mormente, recorremos ao conceito de educação escolar indígena que, segundo o estudioso Luciano (2006) compreende todos os processos escolares que permeiam os conhecimentos indígenas e também os não-indígenas.

Na mesma linha, Brandão (1989) reitera que há diversas formas e modelos educacionais, não sendo o ensino escolar exclusivo do docente. Nesse âmbito, quando indagado sobre como ocorre a formação do professor indígena, a liderança Raoni[11] afirma, em questinário do dia 15 de maio de 2020, que *"Essa formação é adquirida no dia a dia, pois a educação escolar indígena tem como eixo central os saberes tradicionais."* Da mesma forma, a liderança Cauê[12] reitera em sua resposta que ***"****Eles estudam muito e aprendem com nós mais velhos."*

Na Figura 3, a seguir, visualizamos uma imagem de aula prática da Escola Pataxó Bacumuxá, durante a qual as crianças e professores visitam os Pataxós mais idosos para contos de histórias e narrativas culturais, revelando o pilar das escolas indígenas. As falas das lideranças, juntamente com essa imagem, corroboram a literatura que também evidencia a importância dos mais idosos para a preservação da cultura indígena por meio da educação do índio, que se inicia desde o seu nascimento. São dos mais velhos a responsabilidade de transmitir os conhecimentos, de ensinar as histórias, os cantos, a mitologia, os rituais, os costumes, enfim a maneira única de ser índio (MANDULÃO, 2003).

[11] Nome indígena fictício que significa chefe e grande guerreiro.
[12] Nome indígena fictício que significa homem sábio e bom.

Figura 3 - Aula Prática da Escola Pataxó Bacumuxá, Carmésia – MG

Fonte: Foto do acervo do pesquisador.

No que tange a esses saberes tradicionais, é relevante mencionar ainda que são repassados natuaralmente, dia a dia. Anualmente, por exemplo, é realizada a Festa das Águas (Figura 4) nas aldeias. Segundo a tradição, o ritual que ocorre em outubro, é para pedir e celebrar as chuvas. Para os indígenas, se os protetores do povo Pataxó, o Pai da Mata e a Ramain, ficarem felizes com o ritual, muitas chuvas e prosperidades cairão sobre as aldeias. Essa formação é nata ao professor índio.

Figura 4 - Festa das Águas. Aldeia Encontro das Águas, 2019. Carmésia - MG.

Fonte: Foto do acervo do pesquisador.

Diante do exposto e de todas as experiências retroativas vivenciadas com os indígenas Pataxó de Carmésia, reiteramos a essencialidade dos significativos saberes culturais do professor Pataxó, que fala com propriedade sobre sua cultura e tem de fato reais condições

de manter vivas suas raízes, efetivando então uma educação diferenciada e que respeita os indígenas - diferentemente da ministrada há anos pelos jesuístas. Não obstante, acreditamos que os conhecimentos acadêmicos tendem também a agregar conhecimento à formação do professor indígena.

Nesse contexto específico de formação acadêmica, os indígenas do estudo relataram como essa acontece na atualidade. A liderança Ubirajara[13], por exemplo, em questionário aplicado em 15 de maio de 2020, quando questionado sobre como ocorre a formação do professor indígena para atuar na educação básica respondeu da seguinte maneira:

> *A formação acadêmica do nosso professor acontece pela UFMG, através do FIEI. O curso tem um sistema pedagógico intercultural onde é possível os docentes conviverem através de uma troca de saberes, fazendo com que cada um amplie seu conhecimento assim como sua visão de mundo. Porém, eu gosto de frisar que a formação do professor indígena é adquirida no dia a dia, pois a Educação Escolar Indígena tem como eixo central os saberes tradicionais* (LIDERANÇA UBIRAJARA).

Com relação à formação acadêmica, é relevante reiterar que o arcabouço teórico afirma que o Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais, é um projeto fruto de constante reivindicação que emanou dos próprios povos indígenas, evidenciando a identidade e a capacidade de luta dessa etnia (LEITE *et al*., 2005).

Em complemento à pergunta acima, a professora Amana[14] afirmou que "*A formação do Professor Indígena Pataxó da cidade de Carmésia ocorre principalmente pelo FIEI. Alguns poucos indígenas fazem cursos de licenciatura à distância e particular."* E nesse contexto, considerando a situação econômica do indígena, que nem sempre é favorável, e, sobretudo, a obrigação dos governos de ofertarem educação gratuita de qualidade, inferimos a necessidade de mais universidades abraçarem as causas indígenas e ministrarem cursos de formação específicos a essa etnia, tendo como foco a diversidade indígena no Brasil, que é bem complexa. Em Minas Gerais, por exemplo, temos um estado com dimensões geográficas enormes, o que dificulta a abrangência dos diversos povos indígenas no processo de formação, associado ao fato de termos uma única unidade formadora.

Não obstante, ao considerar que, até a presente data, somente a UFMG é a universidade pública formadora do professor indígena em Minas Gerais, a universo do estudo avaliou então a metodologia do curso ofertado por essa unidade de ensino, como seguem os

[13] Nome indígena fictício que significa Senhor da Lança.
[14] Nome indígena fictício que significa Água que vem do céu.

dados dispostos na Tabela 3:

Tabela 3 - Avaliação da metodologia do curso de formação de professor indígena em Minas Gerais e da Unidade Formadora. Carmésia - MG, 2020

VARIÁVEIS	Nº	%
Metodologia do Curso		
Péssima	0	0%
Ruim	0	0%
Boa	45	65%
Muito boa	24	35%
Excelente	0	0%
TOTAL	69	100%

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

A Tabela 3 revela que 65% dos indígenas do estudo avaliaram a metodologia do curso de Formação Intercultural de Minas Gerais como boa, 35% afirmou ser muito boa. Chamamos a atenção para o fato de nenhum indígena ter qualificado negativamente o método do curso em questão.

Nessas circunstâncias, a liderança Raoni, diante do pedido para descrever a metodolodia do curso intercultural da UFMG, explicou que *"O curso tem um sistema pedagógico intercultural onde é possível os docentes conviverem através de uma troca de saberes, fazendo com que cada um amplie seu conhecimento assim como sua visão de mundo."*

Em complemento à mesma questão de descrição da metodologia do curso da UFMG, a professora Kaolin[15], em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020, reiterou que *"A UFMG é e sempre foi nossa parceira, mas penso que é preciso sim melhorar a metodologia do curso, tem que vir mais na aldeia indígena. Uma sugestão é ter mais encontro aqui. Mas, a gente sabe que não depende só deles."*

A partir do supracitado, verificamos que a Universidade Federal de Minas Gerais tem sim o reconhecimento de todos os indígenas do estudo. É consenso nessas aldeias do estudo, que essa unidade formativa fez e está fazendo história no universo das minorias: participar da formação de um professor indígena hoje no Brasil é reconhecer a importância dessa etnia para

[15] Nome fictício indígena que significa Bela Jovem.

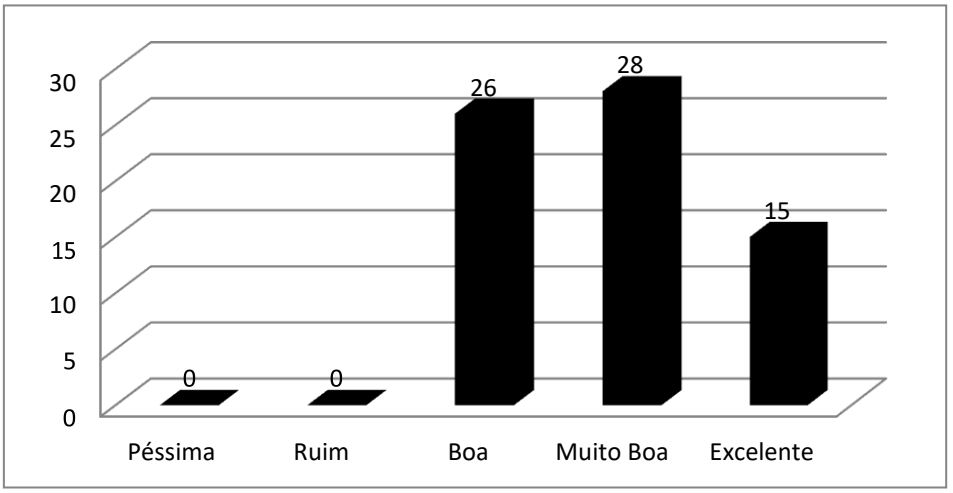
a formação sociocultural do país. Sendo assim, tanto Raoni quanto Kaolin concordam com a importância da UFMG na formação do professor indígena. A segunda reitera somente a necessidade de aprimoração do curso.

Reconhecemos que esse trabalho da UFMG ganha ainda mais relevância no atual contexto político do país, no qual os direitos dos povos indígenas têm sido ameaçados. Os cortes de verbas para as universidades públicas, por exemplo, têm sido matérias jornalísticas recorrentes, o que, sem dúvida, dificulta o trabalho. Acreditamos na hipótese de que essas limitações financeiras sejam um dos entraves que impedem à Universidade de estar mais presente fisicamente em algumas aldeias.

Nao obstante, a Universidade Federal de Minas Gerais continua erguendo a bandeira do movimento indígena, resistindo às formas de opressão tanto na esfera federal quanto na estadual, prosseguindo assim com o processo complexo e desafiador de formação do professor indígena. Dentre essas opressões, citamos a recente tentativa do governo mineiro, em janeiro de 2019, de extinguir as escolas indígenas do Estado, unificando a forma de ensino e retrocedendo todos os avanços alcançados até o momento. O fato não obteve êxito, graças à resistência indígena e ao apoio também da UFMG nas manifestações realizadas.

Para complementar, os Pataxó entrevistados avaliaram, como um todo a Universidade Formadora do Professor Indígena em Minas Gerais, a UFMG. Os dados, dispostos no Gráfico 2, a seguir, mostram que a UFMG é bem avaliada pelos colaboradores do estudo: 26 índios afirmaram que a universidade é boa, 28 avaliaram como muito boa e 15 disseram ser excelente, evidenciando a parceria entre a UFMG e os indígenas. Novamente, ressaltamos que ninguém qualificou a universidade em questão como ruim ou péssima.

Gráfico 2 - Avaliação da Unidade Formadora do professor indígena em Carmésia - MG, 2020.



Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

Para complementar, a professora Potira[16] diante do pedido de avaliação do trabalho da UFMG afirmou que *"A UFMG é nossa referência, está a favor do nosso povo. Desde o início da escola nossa abraçou a causa do índio com qualidade. Mas, não é tão simples pra entrar lá."*

Nessas circunstâncias, perguntamos aos colaboradores do estudo quantas turmas já participaram do processo de formação. De maneira unânime, em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020, todos responderam que entre 01 e 02 turmas.

A primeira análise do dado supracitado revela que o número de professor índígena que já participou do processo de formação da UFMG é relativamente baixo nas aldeias Imbiruçu, Sede e Kãnã Mihay. Não obstante, o professor Coaraci[17] ao ser perguntado sobre a avaliação da educação escolar indígena dentro da aldeia, ponderou, em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020, que*: "Se a gente for ver a formação dos estudos do nosso povo com outras aldeia, a gente vê que ainda está na frente. Tem lugar que não possui nem escola direito, quanto mais índio formado em faculdade."*

Nessa mesma linha de pensamento e explicando a formação acadêmica dos professores indígenas, a liderança Raoni afirmou que:

> *São diversos os motivos que justificam a pouca formação universitária do nosso povo. Existe concorrrência nesse processo e muitas vezes a Univesidade prioriza os locais mais carentes. É preciso considerar também que alguns indígenas ainda têm a mente fechada para formação superior e a gente tem trabalhado isso* (LIDERANÇA RAONI).

[16] Nome fictício indígena que significa Flor.
[17] Nome fictício indígena que significa Sol.

Para comprovar a importância que as lideranças atribuiem também à formação acadêmica, o universo do estudo ao ser questionado se todos os indígenas que participaram e/ou participam do processo de formação de professor para atuar na Educação Básica estão em sala de aula, como regentes de turma ou de aulas, afirmou que sim. A liderança Ubirajara comentou até que essa é uma forma de *"valorizar sua formação e incentivar os demais a estudarem pra oferecer uma educação de qualidade aos nossos alunos."*

A fala do indígena Ubirajara corrobora com a literatura. Segundo o estudioso D'Angelis (2003), ser índio é critério essencial e relevante para atuar nas escolas indígenas, mas não podemos esquecer que a formação escolar desse professor é também importante e tende a auxiliar no processo de reafirmação da cultura local, auxiliando o nativo no exercício da cidadania.

Diante do exposto, reiteiramos que a educação escolar indígena, merece e precisa de professores formados academicamente e a realidade atual é bem distante: o número de indígenas com formação superior no Brasil necessita ser evidenciado. Não obstante, a nosso ver, a educação escolar indígena não pode estar desvinculada da praxi, e quem fala com propriedade da cultura indígena é o nativo, que independente da formação superior tem as reais condições de manter viva sua cultura.

Destarte, é fato a complexidade do processo de formação do professor indígena que teve avanços reais, mas também ainda perpassa por desafios - como detalhado no próximo tópico.

4.2 Avanços e desafios existentes para a consolidação do processo de formação

"[...]*a educação é o principal pilar, pois é a partir dela que nós pode fazer o nosso povo ser notado e respeitado."* (LIDERANÇA UBIRAJARA).

Apesar dos progressos garantidos na legislação brasileira, a educação escolar indígena, que envolve também a formação do seu professor, ainda esbarra em empecilhos que prejudicam o reconhecimento da cultura nativa, o respeito e o atendimento adequado às reais necessidades dessa população.

Nesse ínterim, os participantes da pesquisa foram indagados sobre quais os avanços a educação escolar indígena já obteve, bem como os desafios persistentes na atualidade.

No que reporta aos avanços, nossos colaboradores forami unânimes ao afirmar

que a consolidação da escola indígena foi de fato um marco histórico. O professor Avaré[18], no mesmo questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020, afirmou que:

> *A nossa maior conquista, sem dúvida foi ter conseguido com luta uma escola só nossa, com matérias nossa, com direito a alimentaçao, só com professor indío. Desse jeito é possível transmitir os saberes tradicionais e fazer com que os mais novos aprendam e matenham viva nossa cultura, repassando pra outras gerações. E temos outras conquistas, como as maiores oportunidades de formação na faculdade, mas nós índios ainda precisa de muito mais, ainda temos muita luta pela frente* (AVARÉ).

Ao analisar a afirmação do professor Avaré, reiteramos que as legislações que regem nosso país na contemporaniedade, de fato conferem ao indígena o direito a uma escola diferenciada, intercultural e democrática, com apreço à língua materna, composta somente por professores índios em todos as modalidades educacionais e, como pesquisadores da temática, defendemos que essa é a única forma de se ter de fato uma escola verdadeiramente indígena.

Em complemento, ao ser indagada também sobre os avanços da educação escolar indígena, a professora Iacina[19] ressaltou a questão formativa dizendo que *"Em nenhuma aldeia tinha índio formado. Ainda não são muitos. Mas, isso hoje pra mim é uma vitória. Nós somos capazes, inteligentes, povo guerreiro."*

Em coerência com a dinâmica indígena, quando indagamos os participantes do estudo sobre os critérios utilizados para que os professores em questão exerçam a docência, identificamos que *"sua participação, envolvimento e comprometimento com sua respectiva comunidade no dia-a-dia"*, como mencionou a liderança Raoni em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020. Ressaltamos que o incentivo à formação superior para proporcionar sempre mais qualidade à educação escolar indígena também acontece nas aldeias em estudo, já que a própria lei confere esse direito ao índio.

Nessa gama, ao recorrermos às legislações do nosso país, percebemos que desde 1991, na Portaria Interministerial n° 559/1991, a formação do professor indígena já é mencionada. Posteriormente, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 também menciona a formação como um processo necessário e emergencial. Também o Parecer Nacional de Educação nº 014/1999 enfatiza que a população indígena precisa ser assistida por professores índios e que esses profissionais necessitam de formação adequada à realidade. Da mesma forma, a Resolução nº 03/1999 afirma a efetivação de uma formação específica destinada a professores aborígenes. O PDE /2007 visa incluir o Programa

[18] Nome fictício indígena que significa Homem Amigo.
[19] Nome fictício indígena que significa Borboleta de asas douradas

de Formação Superior e Licenciatura Indígenas. Também o Decreto nº 6.861/2009 reafirma o direito à formação de professores indígenas. Na mesma linha, o Plano Nacional de Educação de 2014 considera as necessidades específicas das populações indígenas e visa fomentar a formação continuada e superior do professor nativo. Por fim, a Resolução nº 01/2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Não obstante, a elaboração e a aprovação dessas legislações não foi algo simplório, até alcançar essas consquistas houve muita luta, há tempos a diversidade ética e cultural do indígena foi negada, seja por misssionários ou pela esfera governamental (FERREIRA, 2001). Dessa forma, inferimos que a historicidade constata a relevante dívida social do Brasil com o índigena e, apesar dos reais avanços no setor educacional, ainda permanecem problemas relevantes.

Nessas circunstâncias, quando indagado sobre os maiores dasafios que a educação escolar indígena ainda enfrenta no Brasil, a liderança Ubirajara afirmou que *"[...] a educação é o principal pilar, pois é a partir dela que nós pode fazer nosso povo ser notado e respeitado. Então, o fato da gente ter poucos profissionais formados em suas determinadas áreas da educação me preocupa sim."* O professor Kayke[20] complementa dizendo que: "*Temos direito à formação superior, mas o governo corta as verba. Como nós vai estudar? Sei que estão roubando nossos direito."*

Dessa forma, entendemos que o índio do estudo reconhece que o processo formativo dos aborígenes ainda enfrenta dificuldades que, segundo a liderança Raoni é fruto do "*distanciamento do Estado que tem como consequência a falta de estruturas e também incentivos para atender às perspectivas de um sistema pedagógico definido pela própria comunidade."*

A colocação do indígena em questão é significativa e revela problemas de ordens políticas e pedagógicas, tais como a ausência de investimentos cabíveis à necessidade do indígena, o que vai ao encontro da literatura. Grupioni (2008) defende que há anos a perspectiva da educação escolar indígena foi negligenciada, não obstante, na contemporaneidade essa temática deixou de ser secundária e passou a ter visibilidade, sendo discutido então o tipo de escola que o indígena precisa ter.

Nessas circunstâncias, considerando a importância dos métodos pedagógicos, o índio Ubirajara ao ser questionado também sobre as dificuldaes persistentes na educação

[20] Nome fictício indígena que significa Ave aquática.

escolar indígena reforçou que *"apesar dos nossos professores que são todos indígenas, ainda não conseguimos criar nosso próprio livro didático."*

Essa é uma reflexão pertinente ao momento: é possível uma escola de fato diferenciada que tem um expressivo déficit de materiais didáticos, sobretudo para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da educação escolar indígena? Não seria viável a Língua Indígena ser o estudo principal, como forma do idioma nativo não se perder, e a Língua Portuguesa ser um componente curricular secundário, apenas como forma dos indígenas conhecerem a língua oficial do país para dialogar com a sociedade, quando necessário? Acreditamos que livros específicos para essa educação escolar são capazes de reproduzir a cultura, o contexto, a história e toda dinâmica indígena.

É preciso considerar também uma gama de problemas socioecômicos que podem vir a interferir na formação desse profissional. Nesse ínterim, os professores e as lideranças indígenas ainda analisando os percausos mais importantes e/ou alarmantes dentro de suas respectivas aldeias, revelaram dificuldades de ordem social, econômica e estrutual, tais como falta de água potável, ausência de rede esgosto e alcolismo, sendo esse último uma das maioires tribulações dos indígenas, como um todo. A liderança Cauê foi enfática ao afirmar em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020 que *"Pra mim a questão da bebida alcoólica é séria e nós não quer isso pra nossas criança."*

As visitas já realizadas *in loco*, em datas anteriores, nos permitiram comungar das dificultadas citadas pelos Pataxó de Carmésia. Sem dúvidas, os desafios ora mencionados acarretam uma série de problemas de saúde pública e revelam que muitos dos direitos básicos dos indígenas, tais como. ainda se encontram somente no papel.

O fato é que, apesar das nossas leis representarem um avanço na formação do professor e na educação escolar indígena como um todo, acreditamos que ainda não conseguimos colocá-las em prática na forma plena. Falta o reconhecimento do Estado sobre a diversidade cultural dos povos indígenas. Enfim, faltam as lideranças e os professores serem ouvidos e incluídos em instituições educacionais, para que sejam coadjuvantes nas políticas públicas relacionadas à formação e ao ensino indígena.

4.3 A escola indígena como instrumento de afirmação da etnia

"Nossos meninos tem que ficar na aldeia, aqui tá nossa cultura, nosso jeito." (CAUÊ).

A literatura comprova a importância do professor indígena no processo da educação escolar da etnia e essa relevância tem correlação com a formação desse profissional, que na prática de sala de aula é capaz de contribuir para a reafirmação de sua cultura (CANDAU, 1996).

Nesse âmbito, os indígenas que sempre tiveram seus próprios sistemas de transmissão do conhecimento, conseguiram com muita luta o espaço da escola indígena que torna-se hoje um local de trabalho sistemático da cultura nativa.

As visitas *in loco* nos permitiram constatar que Escola Pataxó Bacumuxá encontra-se em bom estado de conservação. As salas são bem arejadas e com boa luminosidade. Não há grades e/ou muros que isolam a instituição educativa da comunidade. Enfatizamos ainda a forte ligação do indígena com a natureza, evidenciada também na paisagem.

Com relação ao material didático, identificamos que o acervo bibliográfico dessa instituição ainda é limitado, sobretudo no que tange às obras específicas da literatura indígena. Mencionamos também que, segundo os professores do estudo, a morosidade do sistema público impõe burocracias para que o próprio livro didático chegue em tempo hábil para o cunprimento do calendário escolar. Assim, normalmente, os docentes indígenas recorrem às escolas públicas do município para conseguirem o material, que nem é apropriado à realidade local.

Não obstante, considerando a importância do professor e da escola indígena no processo de valorização da identidade do índio, pedimos aos Pataxó do estudo em questão que avaliassem a educação indígena em Minas Gerais e, também, dentro da Aldeia. Os resultados são apresentados Tabela 4.

Tabela 4 - Avaliação da Educação Indígena. Carmésia - MG, 2020.

VARIÁVEIS	Nº	%
Em Minas Gerais		
Péssima	00	0%
Ruim	10	15%
Boa	59	85%
Muito boa	00	0%
Excelente	00	0%
TOTAL	69	100%
Dentro das aldeias em estudo		
Péssima	00	0%
Ruim	00	0%
Boa	44	64%
Muito boa	25	36%
Excelente	00	0%
TOTAL	69	100%

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

A partir da Tabela 4, percebemos que os professores avaliaram a educação indígena em Minas Gerais e dentro das Aldeias e que, segundo eles, há uma certa discrepância entre essas. No estado mineiro, 85% dos indígenas do estudo acreditam que a educação direcionada a essa etinia é boa e 15% disseram ser ruim. Já dentro da aldeia, 64% avalia essa educação como boa e 36% como muito boa, não havendo nenhuma avaliação negativa.

Dessa forma, inferimos que o universo do estudo reconheceu os avanços da educação escolar indígena, sobretudo na Aldeia Guarani, pioneira do ensino em Minas Gerais, e acreditamos que essa melhora possa estar relacionada também à formação acadêmica do indígena e, sobretudo, a todas as lutas desse povo. O fato é que a historicidade do nosso país mostra que o índio já foi vítima de diversos processos educacionais infundados e opressores, e resistiu a todos, podendo hoje já usufruir de uma certa ascenção no setor educacional, conquistada sobretudo nos últimos 12 anos de Governo Federal. O índio Ubirajara, em questionário aplicado dia 15 de maio de 2020, ao ser questionado sobre os avanços da educação escolar indígena, respondeu :*"Tivemos a liberdade de praticar e fortalecer a nossa cultura, onde que os próprios professores são indígenas."*

A assertiva acima vai ao encontro da literatura que também afirma a importância

da escola indígena e do professor índio na reafirmação da identidade étnica e cultural dos nativos, reivindicando seus direitos como cidadãos da sociedade e efetivando assim políticas culturais, econômicas e sociais indígenas (BERNARDI; CALDEIRA, 2012).

Ainda nessas circunstâncias, os colaboradores do estudo compararam a Educação Escolar Indígena da década de 90 dentro de suas aldeias com os dias atuais. De maneira harmônica, em questionário aplicado no dia 15 de maio de 2020, todos afirmaram que a educação evolui, mesmo que "*a passos lentos"*, como afirmou a liderança Raoni.

Sobre essa temática, quando solicitada a confrontação da educação escolar indígena da década de 90 dentro de sua aldeia com os dias atuais, o professor Toriba[21], participante deste estudo, respondeu da seguinte maneira:

> *Na minha opinião houve melhora tanto no administrativo quanto na escola mesmo. Hoje quase todo mundo da escola são indíos, antes era muito pior, nossa cultura depende do nosso povo pra ser transmitida. Sem contar também que hoje alguns de nós já somos formados ou estamos em formação superior. Isso pra mim é importante por demais e sempre procuro passar isso pro nosso povo* (TORIBA).

O Ministério da Educação (2002) também reconheceu em lei que os professores índigenas são essenciais na escola indígena, posto que esses possuem a condição e o compromisso de difundir os conhecimentos tradiocionais, como forma de preservar a indentidade de sua etnia.

Não restam dúvidas de que ter um professor índio à frente da educação escolar índigena é a condição fundamental para a concretização dessa instituição educativa, esse profissional tem a condição real de preparar seu aluno para conhecer seus direitos na sociedade, ao mesmo tempo em que promove a autonomia, a cultura e o senso de pertencimento ético.

Contudo, apesar desse cenário positivo, a liderança Raoni, ao ser indagado sobre as principais dificuldades da educação escolar indígena, advertiu que "*sabemos e reconhecemos o caminho percorrido até aqui, mas é importante salientar que ainda é preciso romper muitas barreiras na constituição do Estado Brasileiro, pois trata-se de uma luta árdua e contínua.*" Nessa cirscunstância, a mesma liderança afirmou que *"O problema mais grave é sem dúvida a falta de inclusão social dos povos indígenas, causando assim uma grande invisibilidade na sociedade atual."*

A afirmação supracitada é também discutida por estudiosos. Santos (2009), por exemplo, além de defender o fato de que falta reconhecimento social dos povos indígenas

[21] Nome fictício indígena que significa Homem Amigo.

menciona que essa é fruto de políticas não efetivas que desconsideram a cultura e as especificidades dessa população. Em complemento, Arruda (2001) reconhece que a sociedade não tem preparo para reconhecer a diversidade indígena e ignora brutalmente a importância do nativo em toda história brasileira.

Sem dúvidas concordamos com as assertivas supracitadas, posto que na prática diária ainda presenciamos expressões pejorativas destinadas ao indígena. Nas palavras da liderança Cauê, quando indagado também sobre os maiores desafios que a educação escolar indígena enfrenta: "*o povo não respeita a gente como a gente merece.*" Defendemos que o índio é responsável pela nossa história, o primeiro habitante do Brasil. Seja na cidade ou no mato, vestido ou nú, de carro ou a pé, o índio nunca deixa de ser índio e está dotado de toda uma bagagem cultural que precisa ser respeitada.

Assim, quando perguntado sobre a forma de resolver a problemática da Educação Escolar indígena, o índio Raoni, em questionário do dia 15 de maio de 2020, reiterou que para resolvê-la *"é preciso primeiramente uma organização das próprias lideranças, segundo trata-se de um trabalho persistente de mobilização e sensibilização dentro desse sistema estadual."*

Essa mobilização citada é recorrente entre os Pataxó do estudo: em 20 de maio de 2020, por exemplo, os indígenas de Carmésia redigiram uma carta[22] ao governador do Estado de Minas Gerais, Romeu Zema Neto, negando a adquerir a proposta do governo mineiro de ensino à distância para a Educação Básica, nesse período de pandemia mundial da Covid-19, posto a incompatibilidade com a realidade das aldeias. Nas palavras do cacique e do vice-cacique:

> *Nosso público alvo é diferenciado e requer de Vossas Senhorias uma atenção condizente; não podendo de maneira alguma ser tratado como Ensino Regular, mas sim como Ensino Regular diferenciado [...] Uma casa de seis alunos de diferentes anos de escolaridade possui apenas uma celular ou nenhum. Como iremos chegar a esse aluno de maneira remota? [...] A única maneira que encontramos foi de cada liderança com sua comunidade retornar as aulas presenciais em um cronograma de ensino com horários reduzidos, ao ar livre como sempre foi realizado pelo nosso povo.*[23]

A carta em questão corrobora com a literatura que afirma a necessidade das reivindicações educacionais emanarem do próprio povo indígena, representado por suas lideranças (LEAL, 2012). Assim, proferimos que as afirmações dos indígenas acima são

[22] Disponível em: https://www.cedefes.org.br/pataxos-mandam-carta-a-governador-de-minas-avisando-que-nao-aplicarao-ensino-online/. Acesso em: 21 maio 2020.
[23] Trecho da carta dos Pataxó de carmésia ao governador do Estado de Minas Gerais em 20 de maio de 2020.

verdadeiras e muito válidas, e refletem as necessidades reais de povo Pataxó que tem uma educação diferenciada e não mais pode ser submetido às impossições não condizentes com a dinâmica indígena.

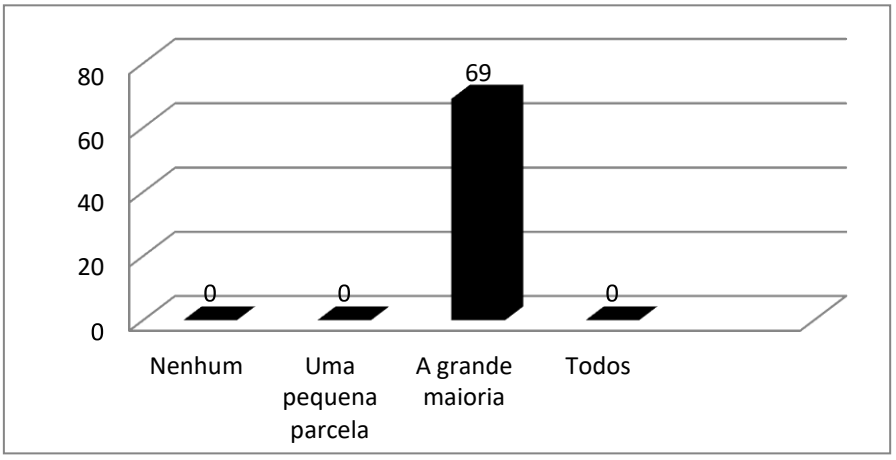
Há de se considerar também que essa carta comprova a autonomia e a reafirmação cultural desse povo, que tem condições reais de ministrar as aulas em espaços abertos, como o registrado na Figura 5:

Figura 5 - Aspecto da Aldeia Indígena Guarani, Carmésia - MG.

Fonte: Foto do acervo do pesquisador.

Em continuidade aos estudos, perguntamos aos professores e às lideranças se todos os indígenas estudam dentro de suas Aldeias e as respostas seguem no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Estudantes indígenas que cursam a Educação Básica dentro da Aldeia



Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador nas aldeias indígenas de Carmésia - MG, 2020.

O Gráfico 3 mostra que, segundos os 69 participantes da pesquisa, a grande maioira (98%) dos índios do município de Carmésia estudam em suas respectivas aldeias.

De maneira complementar aos dados reportados no gráfico acima, o universo pesquisado, de maneira unânime, quando indagado sobre a questão do indígena estudar dentro da aldeia, afirmou a importância dos alunos indígenas cursarem a educação básica nesse local. O Professor Caramuru[24] foi enfático ao afirmar que:

> *Nosso aluno tem de estudar aqui dentro da nossa Aldeia, gente. Nosso povo é que sabe e conhece nossos contos, rituais (auê herewê). Vixi... alguém sabe ensinar o que não conhece? Nós, professor indío tem um grande ensinamento para os nossos alunos e através desses aprendizados eles poderão passar de geração em geração*. (CARAMURU).

De maneira similar, em questionário do dia 15 de maio de 2020, a Liderança Cauê reiterou que "*Nossos meninos tem que ficar na aldeia, aqui tá nossa cultura, nosso jeito."* Nesse cenário**,** a literatura comunga da mesma ideia, afirmando que a escola há tempos foi um espaço de dominação e repressão, e passa a ser vista como fruto de reinvindicação, agora ministrada por professores índios que professam com capacidade a sua cultura (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004). Dessa forma, é sim importante a permanência dos alunos indígenas em suas respectivas aldeias.

Dessa forma, as afirmações dos índigenas do estudo são muito enriquecedoras e complexas. Enquanto estudiosos da temática, acreditamos também que a forma de manter viva a cultura e dar continuidade à história de resistência, luta e conquista da etnia Pataxó é sem dúvida proporcionar a formação básica do aluno índio dentro de sua própria aldeia**.** E para isso ressaltamos ademais a importância da formação superior do professor índio, proporcionando qualidade ao sistema educacional.

Reiteramos ainda que o processo de reafirmação da identidade indígena precisa ser contínuo e o sentimento de orgulho de ser índio é algo que pode e deve ser despertado diariamente em sala de aula, na figura do professor índio que tem então condições reais de recuperar gradativamente a auto-estima indígena comprometida durante a colonização e todas as formas de opressão já sofridas.

Citamos ainda que é essencial analisar a educação indígena como um todo, sobretudo em um Estado com dimensões geográficas significativamente contrastantes, como

[24] Nome fictício indígena que significa Homem do fogo.

em Minas Gerais[25]. A professora Raíra[26] quando também perguntada sobre as dificuldades da educação escolar indígena revelou que *"existem escolas indígenas que não têm o básico, falta alimentação, materiais, tudo"*, e esse pode ser um fator de alguns índios não estudarem em suas respectivas aldeias.

Diante de todo o estudo feito, uma reflexão interessante está no fato das respostas dos participantes pesquisados, no geral, serem bem padronizadas, nos fazendo refletir sobre a questão da união dentro da aldeia, que "fala sempre a mesma língua". Essa unificação é, possivelmente, reflexo da história de vida e da formação cultural, que desenvolve um sentimento de pertencimento.

[25] O Estado de Minas Gerais tem um área territorial de 586.521,123 km², segundo dados do IBGE (2019). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg.html Acesso em 20 de novembro de 2020.
[26] Nome fictícia indígena que significa Humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão não teve a pretensão de esgotar qualquer tipo de discussão sobre a formação do professor indígena das Aldeias, no município de Carmésia-MG, até mesmo porque reconhecemos a complexidade e a dinamicidade do processo.

A hipótese a partir da qual esse trabalho foi iniciado era a de que os professores indígenas desse estudo eram profundos conhecedores da cultura local. Em contrapartida acreditávamos também que o processo formativo acadêmico dessa etnia ainda enfrentava dificuldades.

Ao analisar o ponto de vista dos professores e das lideranças, a hipótese foi confirmada. Constatamos que todos os indígenas do estudo falam com propriedade sobre a cultura, conhecem a realidade local, demonstram orgulho de serem índios e de todas as suas conquistas. As dificuldades no processo formativo também foram constatadas.

Dessa forma, o objetivo de analisar o processo de formação dos professores da Educação Básica da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, em Carmésia/MG foi atingido. Identificamos como acontece esse processo e os desafios ainda existentes nessa conjuntura. Ainda percebemos como a escola indígena pode vir a ser na atualidade um instrumento de reconstrução e de afirmação dessa etnia, posto que é nesse espaço que será desenvolvida uma educação própria, com práticas educacionais/culturais adequadas e capazes de romper com a tentativa de aculturação e de destruição das etnias que permaneceu desde a colonização no sistema educativo.

Outrossim, conforme menciona Scandiuzzi (2009), a educação escolar indígena se efetiva também em ambientes urbanos, onde o índio necessita diariamente resolver questões rotineiras, comunicar com a sociedade e até mesmo para reivindicar seus direitos. Dessa forma, concluímos que fortemente anconrado na valorização da língua materna, no ensino bilíngue, no respeito aos costumes e às crenças, no acesso aos conhecimentos e no senso de pertencimento desenvolvidos na escola indígena, os nativos tendem a ganhar notoriedade, a reafirmar-se culturalmente no meio social.

Em continuidade, foi possível perceber também que, corroborando a literatura estudada, os professores e as lideranças das Aldeias Sede (Guarani), Imbiruçu e Kãmã Mirã reconhecem que a educação escolar indígena evoluiu em vários pontos como no direito a uma educação escolar indígena bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, configurando-se então como um instrumento de luta.

Há de se considerar também as maiores oportunidades de formação superior destinadas a essa etnia, tais como as licenciaturas e as vagas para outros cursos garantidas por diversas políticas públicas implantadas pelo governo federal, como por exemplo o PROUNI. No entanto, em suas falas, o universo do estudo sempre reiterou que ainda há muito a ser conquistado.

Nesse seguimento de formação, os indígenas deixaram explícita a relação de parceria que têm com a UFMG, única universidade pública formadora do professor indígena em Minas Gerais. Nossos colaboradores relataram que o curso de Licenciatura para indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais tem um sistema intercultural e permite a troca de experiências e saberes. Não obstante, foi discutido o anseio dessa população para que ocorram mais encontros presenciais na aldeia - o que depende de maiores investimentos do poder público.

É interessante comentar que quando indagamos sobre como acontece a formação do professor índigena, de forma unânime todos responderam primeiro que essa acontece no cotidiano, enfatizando a importância dos saberes tradicionais, dos conhecimentos dos mais velhos - fator característico nessa etnia. Na sequência, os colaboradores da pesquisa responderam reportando à formação universitária.

Nessa lógica, constatamos que a ampla legislação, instituída até aqui, resguarda ao índio de sua respectiva comunidade o direiro de ser professor na escola indígena, sendo ainda garantida a formação específica desse docente. No entanto, verificamos na prática que o número de indígenas do estudo que possuem Ensino Superior completo ou em curso ainda é reduzido. Em outra vertente, apuramos que se comparado há anos atrás, percebemos uma evolução: na década de 1990, por exemplo, não havia nenhum professor com formação superior. Também segundo os indígenas, em outras comunidades a realidade é muito pior.

Com relação à questão do nativo estudar dentro de sua aldeia, a pauta foi defendida por todos e essa é a forma de reafirmar a identidade indígena, de fazer a criança criar um senso de pertencimento, de orgulhar-se de ser índio. No entanto, ficou reconhecido o fato de que, apesar dos direitos garantidos na legistação, muitas aldeias, infelizmente, ainda não têm infraestrutura para manter o estudante índio em seu povoado.

Nesse sentido, os indígenas do estudo concordaram que a educação escolar indígena enfrenta entraves: o processo de formação acadêmica precisa ser expandido, a concorrência também impede maiores números de professores habilitados em suas respectivas disciplinas dentro sala de aula. Faltam produções de materiais específicos. E quando falamos

em específicos lembramos que são muitas as diversidades indígenas no Brasil. Portanto, um livro didático que atende à etnia Pataxó de Carmésia, provavelmente não atenderá a etnia Xacriabá nem mesmo à Pataxó de outra localidade.

Com relação aos desafios persistentes é preciso destacar ainda o corte de verbas no setor educacional, que influência na qualidade do sistema, e a ausência de diálogo do Estado com os nativos que impede a efetivação na prática de políticas que realmente atendam às especificidades dos indígenas. Nesse contexto fica notório o descaso dos Governos Federal e Estadual perante os indígenas (ou o povo indígena).

Outro ponto interessante desse trabalho é a questão da interferência da liderança nas questões escolares. Na comunidade em estudo, normalmente, a liderança é repassada de pai para filho e apresentada à comunidade, para a devida aprovação. Tudo é decidido em comunidade e o líder tem a tarefa de representar seu povo, inspirá-lo, administrar e organizár sua aldeia. Diante do exposto, a liderança interfere sim na dinâmica educativa. O docente, por exemplo, é avaliado e orientado pela liderança, sendo que a comunidade também participa dessa avaliação. Essa liderança representa ainda a comunidade escolar indígena junto aos órgãos governamentais.

Ao final do trabalho podemos afirmar que a realização desse estudo foi de suma importância para o enriquecimento profissional de seus autores e esperamos que, também o seja para o povo de Carmésia, pois não existem estudos acadêmicos sobre os indígenas no município, sobretudo em uma área tão significativa como a Educação - o que também tornou esse trabalho ainda mais relevante e significativo.

No que tange aos nativos, almejamos que esse estudo contribua para a atuação, cada vez mais sistemática, do movimento indígena, ficando então explícita a importância de uma escola verdadeiramente indígena, ancorada nas especificidades desses povos e no respeito às suas concepções. Essa contribuição se materializará por meio da organização de um Seminário, como todos os atores sociais envolvidos, tomando ciência dos resultados .

Com relação às unidades formadoras dos professores indígenas no Brasil, sobretudo a UFMG, esperamos que esse trabalho contribua para subsidiar suas práticas formadoras e acreditamos ainda que esse estudo possa motivar novas reflexões e dar notoriedade à questão indígena, ensejando novas políticas públicas para a formação de professores. Ressaltamos que a Universidade em questão receberá o trabalho por e-mail, além do convite para participar do Seminário de apresentação do trabalho.

Dessa forma, reafirmamos que o produto final da presente dissertação será

exposto tanto nas Aldeias, junto aos professores e lideranças, quanto na Secretaria Municipal de Educação. Assim que passar a turbulência da Pandemia da Covid-19 agendaremos essa atividade, como forma de proporcionar um feedback aos nossos colaboradores e discutir coletivamente os resultados.

Há de se destacar que a temática desse trabalho é inovadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e, portanto, almejamos suscitar uma maior visibilidade sobre a questão formativa do professor indígena nessa instituição. A partir de novas reflexões, esperamos também que no futuro essa universidade possa propiciar novos espaços para a educação indígena e quem sabe um dia ofertar o curso de formação docente para o indío, tendo em vista, sobretudo, a relevante existência desses povos nessa região dos Vales.

Destarte, a referida pesquisa nos fez comprovar na prática a importância da educação diferenciada para o indígena, bem como de uma formação acadêmica condizente com a realidade local. A escola é um espaço em que se mantém viva a cultura Pataxó e o professor índio é peça chave desse processo. Assim, persiste a vontade de novos aperfeiçoamentos na área indígena.

Por fim, sugerimos que os aspectos que não foram tratados com profundidade nesta pesquisa, como o currículo na formação do professor indígena, possam ser objetos de estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil** (1500-1889): história e legislação. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa,** v. 77, p.53-61, maio 1991. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042. Acesso em: 3 mar. 2019.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins**.** A Filosofia Educacional dos jesuítas nas cartas do Padre José de Anchieta. **Acta Scientiarum** (UEM), Maringá, v. 25, n. 2, p. 257-265, 2003.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: signos da intolerância. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 43-62.

BARROS, Roque Spencer M. de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidad**e. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 434f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERGAMASCHI**,** Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider Medeiros. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55- 75, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004. Acesso em: 11 mar. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

BERNARDI, Luci dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Educação matemática na escola indígena sob uma abordagem crítica. **Bolema,** Rio Claro, v. 26, n. 42B, p. 409-432, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-636X2012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 mar. 2018.

BOMFIM, ANARI BRAZ. **Patxohã, língua de guerreiro**: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó. Salvador, UFBA, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**.19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Decreto de 10 de abril de 1835**. Decreto de Criação da Escola Normal. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_nº10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 mar 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 mar 2020.

BRASIL. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2.ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Parecer n º 14 de 14 de Setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministéri da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobe a Educação Escolar para as Populações Indígenas. *In*: SILVA, Luiz F. V. e. (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-Legislacao-Indigenista-Brasileira-2008/1%20-%20Inicio.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras Providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Educação Escolar indígena**. Documento Final. Ministério da Educação. Luziânia/GO, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 05 de 22 de Junho de 2012**. Fixa Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. *In*: Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. v. 2, texto 5. Brasília: CNV, 2014b. p. 203- 262. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em: 18 de set. de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 08 de Janeiro de 2015**. Fixa Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), 2018. Disponível em: http://www.saude.gov.br/saude-indigena/saneamento-e-edificacoes/dseis. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), 2020. Disponível em: https://www.saude.gov.br/secretarias-estaduais/685-institucional/secretarias/secretaria-especial-de-saude indigena-sesai/46396-distritos-sanitarios-especiais-indigenas-dseis. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRAZ, Angthichay Sarah dos Santos *et al*. **O povo Pataxó e sua história**. MEC/UNESCO/SEE-MG, 1997.

CACETE, Nuria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central,** Costa Rica**,** número especial EGAL, p.1-33, 2. sem. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CARMÉSIA. Secretaria Municipal de Cultura. **Inventário de Proteção do Patrimonio Cultural**. 2010.

CARMÉSIA. Secretaria Municipal de Cultura. **Inventário de Proteção do Patrimonio Cultural**. 2018.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. Tese. 223 f. (Doutorado em Línguística) – UniversidadeEstadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269790?mode=full. Acesso em: 18 set. 2019.

DUTRA, Mara Vanessa *et al*. Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2588. Acesso em: 18 set. 2019.

EVARISTO, Macaé Maria; OLIVEIRA, Wilder Barbosa; GOMES, Ana Maria R.; GERKEN, Carlos Henrique S. A implantação das escolas indígenas em Minas Gerais: percurso de recíproco conhecimento entre índios e não índios. *In*: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa12.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira, 1956**. ROMÃO, Eustáquio (Org.).São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-21.

GERKEN, Carlos Henrique S. *et al*. A implantação das escolas indígenas em Minas Gerais: percurso de recíproco conhecimento entre índios e não índios. *In*: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa12.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

GOLIN, Tau. **A guerra guaranítica**. Porto Alegre: Editora da Universidade; Passo Fundo: UPF Editora, 1998.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese. 240 f (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009 170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

HARNISCH, Wolfgang Hoffmann. Introdução. *In*: SEPP, A. **Viagem às missões jesuíticas e trabalhos apostólicos**. Introdução de Wolfgang Hoffmann Harnisch, tradução de A. Raymundo Schneider, notas de Rubens Borba de Morais. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980. p. 17-62. (Reconquista do Brasil, nova série, 21).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. v. 77. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2005. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais. Acesso em: 8 mar. 2019.

LEAL, Joliene do N. **Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena**: o caso da licenciatura intercultural Teko Arandu. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/06/Dissertacao_JolieneLeal.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; *et al*. **Programa de implantação das escolas indígenas de Minas Gerais**: formação de professores e compromisso social com os povos indígenas. 8º ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 2005, Belo Horizonte. *In*: **Anais[...]**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LN7N/1/disserta_o_augusta.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

LIMA, Antônio Carlos de Sousa; BARROSO-HOFMANN, Maria. (Orgs.). **Seminário**

desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira Lima. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V-VI, Apr. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-39842020000200001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 3 set. 2020.

LIMA, José Airton; LIMA, José Nagib. Magistério indígena: una experiencia en la búsqueda del desarrollo sóciohistórico cultural. **Revista do Programa de Pós Graduação da Universidade Amazonas**, Manaus, ano 4 e 5, n. 1/2, p. 15-26, 2000.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. *In*: BRASIL. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902- 03.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola indígena:** índios de Minas recriam a sua educação. Belo Horizonte, 2000. 132 p.

MINAS GERAIS. **Lei 23.197 de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Caderno de Pesquisa,** n. 111, p.7-29, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742000000300001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2019.

PAIVA, José Maria; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de educação: uma

leitura das Constituições. **Comunicações**, Ano 7, n. 2, p. 110-130, nov.2000, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/75958205/o-processo-educacional-do-brasil-no-periodo-jesuitico. Acesso em: 20 ago. 2020.

PEREIRA, Verônica Mendes. A Educação Escolar Indígena em Minas Gerais. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociologia, Universidade Fumec**, Belo Horizonte, Ano 6 n. 6 p. 25-39 jan./jun. 2009. Disponível em: www.fumec.br › revistas › paideia › article › download. Acesso em: 13 set. 2019.

PITANGA, Maria Eunice Sá; LIRA, Rosenir de Souza. Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.39, n. 4, p.1-6, Jul./2006. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1315Pitanga.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

RAMOS, Vanessa Nunes ; ZOIA, Alceu. A formação do professor indígena. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 230-238, 2013. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1282/934. Acesso em: 20 mar. 2019.

REZENDE, Zélia Maria. O programa de implantação de escolas indígenas de Minas Gerais. **BAY**: educação escolar indígena em Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 55, 1998. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-87BR6L/1/dissertao_final_pdf.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Situação atual das licenciaturas o que indicam as pesquisas a partir de 2000. *In*: DALBEN, A. I. L. F. *et al* (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 509-526.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Educação Escolar Indígena**: um estudo da relação com o saber de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do povo indígena Kiriri. 2009. 60 f. Monografia (Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2009. Disponível em: https://ojs.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/5495/4506. Acesso em: 15 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval.Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena x Educação Escolar Indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, C. E. **Minas Indígena**. Levantamento sociocultural e possibilidades de abordagens missionárias nos grupos indígenas de Minas Gerais. 2002. 228 f. (Dissertação) – Centro Evangélico de Missões. Escolas de Missões Transculturais, Viçosa, 2002. file:///C:/Users/EMCB%20Dire%C3%A7%C3%A3o%20Aniele/Downloads/silo.tips_centro-evangelico-de-missoes-escola-de-missoes-transculturais-programa-de-pos-graduaao-em-

missiologia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Luiz F. V. (Org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-Legislacao-Indigenista-Brasileira-2008/1%20-%20Inicio.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

SILVEIRA, V. T.; RIGO, L. C.; CÉSAR, M. R. A.; PARDO, E. R. Escola de formação de "professoras": as relações de gênero no currículo superior de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 857-872, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de julho de 2019.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890- 1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 157-195.

TOMAZ, Vanessa Sena; KNIJNIK, Gelsa Knijnik. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da Escola Xakriabá. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-27, out./2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100181&lng=en&tlng=en. Acesso em: 20 mar. 2020.

UFMG. Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico do Curso. **Curso de Educação Básica Indígena**: Formação Intercultural de Professor – FIEI. Belo Horizonte: não publicado, 2009. Disponível em: http://www2.ufmg.br/prograd/content/download/.../FIEI%20PROLIND%20PPC.pdf. Acesso em: 3 fev. 2019.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: Unesco/Orealc, 2007. *In:* GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil:** consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA_BORGES_BUARQUE_DE_GUSMAO.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 518 p.

VERONEZ, Helânia Thomazine Porto. Escolaridade e identidade cultural: a construção da

educação indígena no extremo sul da Bahia. Vitória da Conquista, **Práxis Educacional**, v. 4, n. 5, p. 27-43, 2008. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/575. Acesso em: 15 jun. 2019.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-133.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Recife: Editora Rêspel, 2010.

APÊNDICE A - Solicitação de autorização para entra em terras indígenas

Ofício: 01/2020
Assunto: Solicitação

Carmésia, 19 de abril de 2020.

Senhor Presidente da FUNAI,

Gentilmente solicitamos de vossa senhoria autorização para minha entrada em terras indígenas (Aldeia Guarani Sede, Retirinho/Kãmã Mihay, e Imbirucu) com o fito de realizar pesquisa de campo para a efetivação do estudo de mestrado intitulado: "**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: **A realidade do Povo Pataxó da Aldeia Guarani",** desenvolvido em parceria com Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Diamantina-MG.
Em obediência à Instrução Normativa nº 001/PRES de 1995, segue anexo a essa autorização: carta de apresentação da Instituição a que estou vinculado, bem como carta de apresentação da minha orientadora responsável; projeto de pesquisa, em português, detalhando as terras indígenas nas quais pretendo ingressar e cronograma; meu curriculum vitae em português; cópia autenticada da Carteira de Identidade; atestado individual de vacina contra moléstia endêmica na área; e atestado médico de não portador de moléstia contagiosa.

Sem mais para o momento, desde já externamos votos de agradecimento.

Josinei Vilarino Figueiredo

APÊNDICE B - Termo de autorização

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, liderança indígena do povo Pataxó, na Aldeia_____, em Carmésia-MG, declaro que tenho conhecimento do estudo intitulado: "**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: **A realidade do Povo Pataxó da Aldeia Guarani",** coordenado pela Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Diamantina-MG, Me. KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS e efetivado pelo aluno da JOSINEI VILARINO FIGUEIREDO.

Nessas condições, declaro que:

( ) Autorizo a efetivação do estudo de mestrado intitulado: "**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: **A realidade do Povo Pataxó da Aldeia Guarani",** em nossa Aldeia.

( ) Não autorizo a efetivação do estudo de mestrado intitulado: "**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: **A realidade do Povo Pataxó da Aldeia Guarani",** em nossa Aldeia.

Carmésia,_____de_____de 2020.

_____
Assinatura da Liderança
CPF:

APÊNDICE C - Entrevista

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questionário social

Elementos de identificação do entrevistado (a)

*Nome:_____

Sexo:_____Estado civil _____

Profissão _____

*Idade:

( ) De 18,1 a 30 anos (

) De 30,1 a 45 anos ( )

De 45,1 a 60 anos ( )

Acima de 60 anos

*Nível de escolaridade:

( ) Ensino Fundamental Incompleto

( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Completo

( ) Outro:

*Renda:

( ) Menos de 1 salário mínimo (Menos de R$998,00)

( ) De 1,1 a 3 salários mínimos (De R$998,00 a R$2.994,00)

( ) De 3,1 a 5 salários mínimos (De 2.994,00 a R$4.990,00)

( ) Mais de 5,1 a 7 salários mínimos (De R$4.990,00 a R$6.986,00)
( ) Mais de 7 salários mínimos (R$6.986,00)

*Naturalidade:
( ) Carmésia
( ) Cidades vizinhas
( ) Belo Horizonte/grande BH
( ) Bahia
( ) Outras regiões

*Há quanto tempo você mora na Aldeia?
( ) Menos de 1 ano
( ) De 1,1 a 5 anos
( ) De 5,1 a 10 anos
( ) Mais de 10 anos
( ) Desde quando nasceu

*Situação do imóvel em que mora:
( ) Alugado
( ) Próprio
( ) Da família

Participantes da Pesquisa:

Caciques das aldeias: 03
Professores do Ensino Médio das aldeias Guarani, Encontro das Águas e Imbirucu: 40 (aproximadamente)

Perguntas feitas

01. Quais problemas você considera os mais importantes e/ou graves dentro da sua Aldeia?

02. Como você avalia a atual situação da educação indígena em Minas Gerais?

03. E a situação da educação indígena dentro de sua Aldeia?

04. Todos os alunos indígenas estudam dentro da sua Aldeia?

05. Você concorda com a prerrogativa de que todos os alunos indígenas devem cursar a Educação Básica dentro de suas Aldeias? Por quê?

06. Em sua opinião, quais os avanços políticos que a educação escolar indígena já obteve?

07. Em contrapartida, quais os maiores desafios que a Educação Escolar Indígena ainda enfrenta no Brasil?
7.1 O que fazer para resolvê-los?

08. Como você compara a Educação Escolar Indígena da década de 90 dentro de sua Aldeia para os dias atuais?

09. Como acontece a formação de professores indígenas para atuar no Ensino Médio, na Educação Escolar Indígena?

10. Descreva detalhadamente a metodologia desse curso de formação.

11. Em sua aldeia, quantas turmas já participaram desse processo de formação?

12. Como você avalia a Universidade formadora do professor indígena em Minas Gerais?

13. Todos os indígenas que participaram e/ou participam do processo de formação de professor para atuar no Ensino Médio estão em sala de aula? Por quê?

14. Quais critérios a liderança indígena utiliza para que esses professores exerçam a docência?

15. Como funciona a questão da hierarquia dentro dessa Aldeia?

16. Essa hierarquia influência no ambiente escolar? De que forma?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REALIDADE DO POVO PATAXÓ DA ALDEIA GUARANI", em virtude do Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), coordenado pela Professora Me. KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS e efetivado pelo aluno JOSINEI VILARINO FIGUEIREDO.

O motivo que nos leva a convidar você a participar desse estudo se deve aos critérios de inclusão da pesquisa: você liderança indígena ou professor(a) do ensino, que atua na escola Pataxó Bacumuxá e que participa direta ou indiretamente do processo de formação de professor ministrado pela universidade federal de minas gerais é nosso foco de pesquisa.

No que reporta à justificativa desse estudo, acreditamos que o conhecimento e a divulgação da formação de professores dessa etnia podem contribuir para o aprimoramento da educação básica, efetivando o indígena como um sujeito histórico reconhecido e ativo na sociedade.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a Escola Indígena Pataxó Bacumuxá.

Os objetivos desta pesquisa são: analisar o processo de formação dos professores da Educação Básica da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, Carmésia/MG; identificar a oferta de cursos de formação de professores indígenas na UFMG, bem como suas metodologias; pontuar os desafios existentes para a consolidação do processo de formação dos professores indígenas na Aldeia Guarani; e analisar de que forma a escola indígena pode vir a ser na

atualidade um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação dessa etnia.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: entrevista semiestruturada, observação de campo e registro fotográfico.

As entrevistas, principal instrumento de produção de dados desta investigação, obedecerão aos seguintes critérios: 1) serão agendadas de acordo com a SUA disponibilidade, em dia e horários pré-definidos por você; 2) serão realizadas individualmente em uma sala reservada no sentido de manter a sua privacidade; 3) serão gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas pelo pesquisador na íntegra para facilitar o entendimento das respostas, bem como, para evitar interpretações equivocadas; 4) caso você não aceite a gravação por áudio, serão realizadas anotações em um diário de campo, para posterior análise;
5) serão realizadas entrevistas individuais. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 2 horas no total.

A observação em loco e o registro fotográfico serão feitos durante a visita do pesquisador à Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, que acontecerá durante quinze dias, para conhecer um pouco mais da dinâmica da instituição. Ressaltamos que serão registrados fotograficamente a estrutura física da escola, o professor no ambiente escolar (sem envolver a imagem do aluno) e as lideranças em seu cotidiano – caso você autorize, mediante a assinatura do Apêndice F - Termo de Cessão de Imagens.

Os riscos relacionados com a sua participação são: pode ser que na gravação de entrevistas sua voz seja identificada. Para amenizar esse risco, as entrevistas serão analisadas unicamente pelo pesquisador responsável, que se compromete a armazenar esse material e, de maneira alguma, divulgá-lo. Acrescentamos que, também com o fito de resguardar a dignidade da pessoa humana, você não será identificado, sendo utilizado pseudônimo para nomeá-lo no trabalho.

Com uso de imagens, você obviamente será reconhecido – sendo esse um risco efetivo. Não obstante, essas imagens somente serão utilizadas para essa finalidade e aplicadas ao trabalho com sua expressa autorização - em documento específico e a parte. Assim, ao assinar esse termo você autoriza somente participar da pesquisa, respondendo ao questionário e permitindo a observação do local. Para permitir o registro fotográfico você deverá assinar o Apêndice F - Termo de Cessão de Imagens.

Ressaltamos que você participante de pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo pesquisador principal), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser: contribuir para atuação, cada vez mais sistemática, do movimento indígena, ficando explícita a importância de uma escola verdadeiramente indígena, ancorada nas especificidades desses povos, no respeito às suas concepções e, sobretudo, numa formação eficaz de docentes.

No que reporta às unidades formadoras dos professores indígenas no Brasil, sobretudo a UFMG, coparticipante da pesquisa, esperamos que esse trabalho contribua para subsidiar suas práticas formadoras e acreditamos ainda que esse estudo possa motivar novas reflexões e dar notoriedade à questão indígena, ensejando novas políticas públicas para formação de professores.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Inicialmente, você, participante, não terá nenhum ônus com essa pesquisa, posto que as entrevistas serão realizadas no próprio local onde trabalha. Ainda assim, consideramos que poderá haver necessidade de sua permanência no local por mais tempo devido aos procedimentos exclusivos do estudo. Caso isso aconteça, você poderá ter gastos com transporte, alimentação e outros, e eles serão ressarcidos financeiramente pelo próprio pesquisador que estará acompanhando todo o processo.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisadores:

Josinei Vilarino Figueiredo
Rua Furbino José Soares, nº 146 - Centro. CEP: 35.878-000 Carmésia/MG. Telefone: (31) 98313-5289 - E-mail: josineivilarino@hotmail.com

Kyrleys Pereira Vasconcelos
Endereço: UFVJM - *Campus* JK. Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5.000 - Alto da Jacuba -

Diamantina - MG. Mestrado em Educação/PPGEd - Sala 17 do Prédio 2. Telefones: (38) 9 99090984 E-mail: kvasconcelos81@gmail.com

Diante de todo o exposto, declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa intitulada: "A formação de professores da educação básica: a realidade do povo Pataxó da Aldeia Guarani" e*:*

( ) ACEITO o convite para participar voluntariamente e autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

( ) NÃO ACEITO o convite para participar voluntariamente e não autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Carmésia - MG,_____de_____de 2020.

_____

Assinatura e CPF

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

APÊNDICE E - Termo de autorização de uso de imagem

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, eu _____, nacionalidade _____, estado civil_____, portador da Cédula de identidade RG nº._____, inscrito no CPF/MF sob nº_____, residente na _____, nº._, município de Carmésia/MG:

( ) AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos para ser utilizada na Dissertação de Mestrado intitulada: **"**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REALIDADE DO POVO PATAXÓ DA ALDEIA GUARANI" e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pelos pesquisadores Kyrleys Pereira Vasconcelos e Josinei Vilarino Figueiredo, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, sejam essas imagens destinadas à divulgação ao público em geral, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

( ) NÃO AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos para ser utilizada na Dissertação de Mestrado intitulada: **"A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: **A REALIDADE DO POVO PATAXÓ DA ALDEIA GUARANI".**

Ressaltamos que a presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, assino a presente autorização.

_____,_____de_____de_____.

_____

Assinatura do participante

APÊNDICE F - Autorização para uso da Instituição Coparticipante

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

Autorização para uso da Instituição Coparticipante
(Carta de Instituição Coparticipante)

Diante do parecer ético emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente (UFVJM), declaro ter lido e:

( ) CONCORDADO com esse, bem como declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 304/2000 e CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REALIDADE DO POVO PATAXÓ DA ALDEIA GUARANI", coordenado pelos pesquisadores professora Me. Kyrleys Pereira Vasconcelos e pelo mestrando Josinei Vilarino Figueiredo, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

( ) NÃO CONCORCADO com esse parecer ético e não autorizo a realização do presente estudo nesta escola.

Carmésia_____de_____de 2019.

_____
Diretor da Escola Indígena Pataxó Bacumuxá