

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E DE PROFESSORES INDÍGENAS:
entre avanços e retrocessos, diálogo necessário**FORMACIÓN DE PROFESORES DE CAMPO Y PROFESORES INDÍGENAS:
entre avances y retrocesos, diálogo necesarioTRAINING OF FIELD TEACHERS AND INDIGENOUS TEACHERS:
between advances and setbacks, necessary dialogueWhasgthon Aguiar de Almeida¹<https://orcid.org/0000-0001-5950-6442>Romy Guimarães Cabral²<https://orcid.org/0000-0002-9734-957X>**Resumo:**

O presente texto parte de uma reflexão teórica sobre a Educação no Campo e a Educação Escolar Indígena no contexto contemporâneo. Tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de diálogo entre os pressupostos teóricos que sustentam as perspectivas formativas da Educação no/do Campo e na/da Educação Escolar Indígena. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica, pois apresenta um panorama histórico acerca das modalidades de educação apresentadas, a partir das experiências dos autores. Isto é, a respeito da Educação no Campo, seus modelos, discursos teóricos, perspectivas futuras e os projetos desenvolvidos no estado do Amazonas, PRONERA e Projovem Campo Saberes da Terra. No que se refere a Educação Escolar Indígena, aborda-se as políticas públicas a partir da base legal CF/88, LDBEN 9394/96 e da história da Secadi-MEC, como caminhos para a garantia de escola diferenciada e de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas. Reflete-se sobre avanços e retrocessos em contexto nacional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação do Campo. Educação Escolar Indígena.**Resumen:**

Este texto se basa en una reflexión teórica sobre la Educación Rural y la Educación Escolar Indígena en el contexto contemporáneo. Con el objetivo de reflexionar sobre las posibilidades de diálogo entre los supuestos teóricos que sustentan las perspectivas formativas de la Educación en / desde el Campo y en / de la Educación Escolar Indígena. Se trata de una investigación bibliográfica y

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT/REAMEC); professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais – GEPECENF/UEA. E-mail: wdalmeida@uea.edu.br

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAM); professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); membro do Núcleo de Estudos de Políticas Territoriais na Amazônia (NEPTA-UFAM). E-mail: romyranna@gmail.com

Como referenciar este artigo:

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de Almeida; CABRAL, Romy Guimarães Cabral. Formação de professores do campo e de professores indígenas: entre avanços e retrocessos, diálogo necessário. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-25, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6525>

empírica, ya que presenta un panorama histórico de las modalidades de educación presentadas y también parte de las experiencias de los autores. Sobre la Educación en el País, sus modelos, perspectivas de futuro y los proyectos desarrollados en Amazonas, PRONERA y Projovem Campo Saberes da Terra. En cuanto a la Educación Escolar Indígena, las políticas públicas se abordan desde la base legal CF / 88, LDBEN 9394/96 y la historia de SECADI-MEC como vías para garantizar una escuela diferenciada y la formación de docentes indígenas en el Estado de Amazonas. Reflexiona sobre avances y retrocesos en el contexto nacional.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación de Campo. Educación Escolar indígena.

Abstract:

This text is based on a theoretical reflection on Rural Education and Indigenous School Education in the contemporary context. aiming to reflect on the possibilities of dialogue between the theoretical assumptions that support the formative perspectives of Education in/from the Countryside and in/of Indigenous School Education. This is a bibliographical and empirical research, as it presents a historical overview of the modalities of education presented and also part of the authors' experiences. About Education in the Countryside, its models, future perspectives and the projects developed in Amazonas, PRONERA and Projovem Campo Saberes da Terra. With regard to Indigenous School Education, public policies are approached from the legal basis CF/88, LDBEN 9394/96 and the history of SECADI-MEC as ways to guarantee a differentiated school and the training of indigenous teachers in the State of Amazonas. It reflects on advances and setbacks in the national context.

Keywords: Teacher training. Countryside Education. Indigenous School Education.

INTRODUÇÃO

O texto conduzirá à interlocução de experiências e conhecimentos pautados nas áreas da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena. Percebemos a discussão possível e com importante desdobramento no contexto educacional brasileiro, considerando esses vieses como a materialização das lutas de povos tradicionais, do campo³ e indígenas.

Iniciamos o século XX com avanços consideráveis no tocante ao desenvolvimento, reconhecimento e execução das propostas de educação escolar do Campo e Indígena, seja numa dimensão teórica que propicia a ressignificação das práticas pedagógicas docentes, seja no campo das políticas públicas que intenciona viabilizar processos formativos iniciais

³ Podemos considerar os povos que atuam no campo como tradicionais, a partir de suas condutas de vida e atuação? Importante considerar que os povos que entram na vertente da educação do campo, têm origem no trabalho proveniente da terra, da produção do que surge dos plantios, pois o povo do campo é constituído pela miscigenação/diversidade do povo brasileiro.

ou contínuos que se articulam com essas práticas. Apesar dos avanços, percebemos retrocessos, em ambos os contextos abordados – campesino e indigenato, principalmente a partir do final da década de 2010, quando muitas conquistas foram retiradas e outras tantas passaram a correr riscos.

O processo de enfraquecimento e extinção de direitos dos povos do campo e dos povos indígenas teve início em meados do ano de 2016, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que levou ao poder o vice-presidente Michel Temer. Este último desestruturou completamente o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e abriu caminho para que o seu sucessor, Jair Bolsonaro, emitisse o decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, que extinguiu a Coordenadoria de Educação do Campo, algo que praticamente inviabiliza a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, direcionado para a formação inicial de professores residentes em áreas de assentamentos campesinos.

Ressaltamos que neste texto utilizaremos a palavra ‘Campo’ com destaque por entendê-la como um *lócus* repleto de nuances subjetivas, objetivas e históricas, tal como estabelece o documento base do Projovem Campo (2009, p.27), ao afirmar que:

O campo compreendido a partir do conceito de **territorialidade** é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de conhecimentos-saberes que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Espaço emancipatório, quando associado à construção da democracia e da solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida.

Em outras palavras, mais do que evidenciar o Campo como espaço geográfico único, compreende-se ser necessário enfatizá-lo como uma dimensão repleta de significados e uma história própria que estabelece a Educação no Campo como dever do Estado e direito dos povos campesinos. Segundo Freitas (2008, p.17-18),

No campo reflexivo educacional, a noção moderna de território deve ser tratada como produto de uma história, como construto lógico de um modelo de sociedade e civilidade, devendo ser estranhada e relativizada sempre que abordar os sentidos que possa assumir no contexto de outras matrizes e perspectivas culturais, sejam elas indígenas, quilombolas, tradicionais.

Assim sendo, encontramos um nó axial – o território e a territorialidade - entre os

temas abordados como uma similaridade que converge para, a partir de suas lógicas, histórias de origem e de perspectivas de vida, a idealização de uma educação escolar e de formação acadêmica que reflitam seus valores e seus projetos de futuro.

Nessa conjuntura, considerando a Educação Escolar Indígena, com a escola específica e diferenciada, a formação de professores indígenas como seus aportes existenciais, faremos destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDBEN⁴ Lei nº 9394/96, a criação e extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC), como os caminhos teóricos e de exercícios práticos para o reconhecimento da modalidade Educação Escolar Indígena para a garantia de escolas indígenas e da formação de professores indígenas nessa construção.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Educação no Campo sempre foi uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais que buscam ressignificar a educação numa perspectiva voltada para a realidade dos povos camponeses. Nesse raciocínio, o povo do campo tem valorizado sua identidade e suas peculiaridades culturais, a partir da contextualização dos conteúdos ensinados em sala de aula e das metodologias de ensino desenvolvidas.

Essa característica formativa surge a partir do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, ocorrido em julho de 1997, evento que aconteceu graças à cooperação de instituições de nível nacional e internacional e envolvidas em projetos voltados para a melhoria da Educação no Campo. Nesse contexto, podemos citar como as principais instituições presentes: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que propõe mais investimentos específicos para a Educação no Campo; a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que considera fundamental a educação básica em contextos camponeses; a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) porque desenvolve diversos trabalhos em parceria com vários organismos que discutem e contribuem com a temática; a UnB

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(Universidade de Brasília) que elabora e desenvolve diversos projetos, através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, e produzem material teórico que fundamenta a reflexão sobre uma educação do e para o campo; e principalmente pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que organizou a conferência e muito contribuiu nas discussões através da sua Coordenadoria Nacional Específica para Educação do Campo.

O encontro foi antecedido por diversos pré-encontros estaduais em que participaram os sujeitos envolvidos com a causa da luta pela terra e reivindicavam uma Educação no Campo como forma de fortalecer a cultura e as identidades dos sujeitos que vivem nesses espaços.

As discussões oriundas do I ENERA resultaram na formação de uma comissão denominada e “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, no intuito de legitimar, nos anos posteriores, uma perspectiva de educação do campo e para o campo. A primeira conferência possibilitou que, em julho de 1998, na cidade de Luziânia – GO, a realização do 1º Encontro Nacional por uma Educação Básica do Campo e buscou reafirmar a legitimidade do campo enquanto lugar de existência humana e, portanto, merecedor de políticas públicas e de projeto educativo que contemplasse a realidade daqueles que nele vivem ou trabalham.

Essa realidade diz respeito a milhões de brasileiros e brasileiras com faixas etárias variadas e envolvidos de forma direta ou indireta no contexto campestre, sejam eles pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, dentre outros. Neste sentido, entendemos que ignorar ou tratar de forma preconceituosa os povos do campo é renegar o próprio processo histórico brasileiro que se deu a partir da pluralidade cultural.

O contexto do campo possui as suas próprias especificidades culturais, geográficas, econômicas e educativas, ou seja, o sentimento de identidade cultural dos seus moradores, bem como, os seus anseios e necessidades estão estreitamente relacionados ao lugar onde vivem, às relações pessoais que mantém, as suas histórias de lutas, derrotas e conquistas.

No que tange à educação, o contexto campestre sempre lutou por uma Educação do Campo como alternativa à Educação para o Campo, até então oferecida pelo sistema educativo, pois esta última atendia apenas aos interesses da elite dominante, desprezando as necessidades do homem campestre. Vale ressaltar que essa perspectiva de educação é

baseada numa racionalidade de Educação Rural, onde o currículo estabelecido era o mesmo do contexto urbano, enquanto a Educação no Campo visava legitimar culturas e identidades, para assim possibilitar formação no próprio contexto campesinato.

No contexto contemporâneo, o conceito teórico de Educação no Campo substituiu as premissas que sustentavam a Educação Rural, entretanto, na prática educativa ainda encontramos situações que evidenciam o projeto de educação legitimado pelo sistema dominante. Ela se caracteriza por respeitar e valorizar as peculiaridades culturais dos estudantes, tendo em vista as especificidades de um currículo formativo próprio, refletido nas práticas pedagógicas dos professores.

A partir dessas observações, consideramos importante trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, explorando elementos da realidade campesina, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Dessa forma, o professor do campo contribuirá para a inserção do estudante no contexto em que está estabelecido. Em outros termos, possibilitará que ele possa compreender esse contexto e ainda intervir na sua própria realidade.

A Educação no Campo está estreitamente relacionada às premissas teóricas da Educação Popular, destacando a importância da luta pela terra como um dos elementos que garantam a conquista da cidadania do indivíduo. A esse respeito, Costa (2008, p.115) afirma que:

A educação do campo não pode ser entendida deslocada do conceito de educação popular. Sabemos que a educação popular nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da educação por meio de um novo projeto de sociedade.

Convém destacar que o modelo de sociedade que se caracteriza pela amenização das desigualdades sociais e dos preconceitos deve ser construído ainda no seio da escola, com a participação de professores e estudantes. Nesse sentido, é necessário a construção de um modelo de educação que desperte o senso crítico do alunado, possibilitando que eles se tornem sujeitos autônomos e preparados para assumirem os seus papéis na sociedade. Isto é, conforme Rodrigues (1999, p. 21): “[...] a educação popular seria a educação sociotransformadora”.

Logo, a educação popular não é apenas uma ação educativa, mas também ato

político que se organiza e legitima para representar os anseios do povo, a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores no espaço escolar. Nesse cenário, o professor do campo deve manter sempre renovado o seu compromisso social, priorizando nas suas ações docentes a busca pela formação de indivíduos críticos e autônomos, para que assim possam refletir sobre a sua realidade, na busca de intervir no contexto em que está inserido.

As orientações de Molina (2004, p. 17), explicam que a Educação no Campo parte do reconhecimento das histórias dos indivíduos do campo, pois, ela é quem “[...] faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora que o compõe”. Dessa forma, o estudante do campo começa a legitimar a sua cidadania ainda no ambiente escolar, desenvolvendo conhecimentos que possibilitem a construção de novas habilidades. Para Arroyo (2000, p. 32):

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, aos matizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” e passa a ser “do” campo. [...] Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo.

Na maioria das vezes, os educandos do Campo têm dificuldade em estarem no contexto educativo, principalmente em virtude das diferenças culturais, evidenciadas no espaço campesino e no ambiente escolar contemporâneo. Isto é, elas nem sempre são levadas em consideração por parte do professor, daí a importância de uma Educação no Campo e não apenas para o campo. Para tanto, a formação do professor do campo vai além do domínio de métodos e técnicas que possibilitem a ele transmitir os conteúdos estabelecidos pelo currículo, sendo de suma importância que se abra espaço para a discussão relativa às questões sociais e culturais inerentes às lutas campesinas. De acordo com Molina (2004, p. 37):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm sem constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de

humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva.

Visando a promoção de uma educação que reinvente o Campo a partir de sua diversidade cultural e de suas lutas históricas, é preciso que todos os sujeitos envolvidos tenham identificação com a sua realidade.

Nesse sentido, para alicerçar o terreno pelo qual se darão as transformações no campo, é necessário pavimentar a estrada da educação a partir dos cursos de formação de professores, ou seja, aliando o compromisso com a causa campestina, a uma perspectiva educacional que priorize a pesquisa no âmbito escolar. Em suma, uma perspectiva educativa voltada para os menos favorecidos e respeite e valorize as suas particularidades culturais, a partir do reconhecimento de seus conhecimentos prévios, levando-os a adquirirem uma consciência cidadã e os possibilitem lutarem por seus direitos. Em outros termos, aliados à causa dos movimentos sociais campestinos.

Os processos de ensino no contexto campestino ainda são mais difíceis de serem colocados em prática que na área urbana, pois os professores não possuem recursos didáticos para desenvolver, em sala de aula, metodologias diferenciadas de ensino, daí a necessidade de se trabalhar de forma contextualizada os próprios elementos do contexto dos educandos. A esse respeito, Freire (1996, p.26) afirma que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele trás consigo para a escola.

As ideias pedagógicas defendidas por Paulo Freire nortearam e ainda norteiam as práticas docentes dos professores comprometidos com as classes desfavorecidas e excluídas na sociedade, dentre as quais os povos campestinos. Foi a partir dessas premissas teóricas que surgiram novas metodologias de ensino, baseadas nas histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo, pois é importante levar em consideração os anseios e necessidades desse público.

Para Molina (2004, p. 74), a Educação do Campo deve possibilitar que os “[...] sujeitos possam desenvolver diferentes habilidades para questionar e reorganizar os seus

conhecimentos e saberes, uma educação que forme sujeitos atentos ao movimento do assentamento e do mundo”, ou seja, ao adotar a perspectiva de Educação no Campo e não para o Campo, além de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de atingir a sua escolaridade e adquirir novos conhecimentos, percebemos que tal posicionamento também contribuirá para que ele assuma uma postura voltada à defesa dos interesses do homem do campo. Desse modo, entendemos que:

A Educação do Campo sustenta-se na valorização da vida do campo com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, o que significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (PROJOVEM CAMPO, 2009, p. 28).

Conforme a perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire, a transformação da sociedade surge a partir de um ensino de qualidade voltado para o despertar crítico do indivíduo, como sustentáculo a contextualização dos conteúdos por meio de seus conhecimentos prévios. Daí considerarmos que essa transformação da educação deve começar na Educação Básica e estender-se pelo Ensino Superior, até a Pós-graduação, principalmente tratando-se de formação de professores, pois são os docentes quem melhor poderiam e podem contribuir para que essas mudanças ocorram no e para além do espaço de sala de aula.

2 OS PROGRAMAS PROJOVEM E PRONERA NA FORMAÇÃO DE HOMENS E MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Em um país de tamanho continental e de uma vasta pluralidade étnica e cultural como o Brasil é necessário que se respeite e valorize a diversidade cultural de seu povo. É nessa realidade que se encontra a população do campo, que é tão grande quanto as fronteiras do país e tão singular quanto as peculiaridades de sua população, possuindo necessidades básicas em comum; porém, envolta por culturas distintas, possui o seu próprio jeito de se organizar e relacionar com o meio ambiente e a família, além de possuir características singulares em relação ao trabalho e à educação.

Devido a essas características próprias dos que vivem no campo, compreendemos que se fazem necessárias políticas públicas específicas, para que assim atendam aos

anseios dessa demanda, principalmente no que se refere à educação e aos cursos de formação de professores. Bicalho (2021, p. 5) afirma que:

É possível perceber em nossa sociedade, no embate entre as diferentes classes, o desenvolvimento cada vez mais acentuado da exploração econômica, da exclusão social e da dominação política, ingredientes de um sistema que valoriza, unicamente, o capital, em detrimento do social. É consenso que a exclusão da terra e da educação contribuem para elevadas distorções sociais, incentivando a extrema e desonesta violência física e simbólica.

Os projetos e programas de formação de professores do campo visam preparar professores que conheçam e vivenciem as necessidades e anseios do homem do campo. Neste sentido, é de suma importância que os formadores envolvidos nessa empreitada sejam indivíduos oriundos do contexto campestre, ou então aqueles comprometidos com a causa campestre, porém devem se caracterizar por serem conhecedores da história e dos conhecimentos teóricos construídos a partir de uma reflexão sobre o campo.

Diante da situação de abandono em que se encontra a população campestre, os movimentos sociais organizados pressionaram o poder público e conseguiram que fosse criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), a partir do Ministério do Desenvolvimento Agrário, visando a formação de professores do Campo que residem no Campo. Logo, uma das missões do programa foi formar professores que fossem domiciliados nos próprios assentamentos, conhecendo a realidade não só de seus educandos, mas também de suas famílias.

Com efeito, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) celebrou no ano de 2004 um convênio com o INCRA e disponibilizou 200 (duzentas) vagas no Curso Normal Superior para a população do campo assentada nos Estados do Amazonas e Roraima, mais especificamente nas cidades de Boa Vista, Alto Alegre, Bonfim, Normandia, Cantá, Mucajá, Iracema, Caracará, São João da Baliza, São Luís do Anauá, Rorainópolis e Caroebe - no estado de Roraima. No Amazonas foram contempladas as cidades de Manaus, Manacapuru, Careiro Castanho, Autazes, Parintins, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Itacoatiara.

O projeto base do PRONERA/UEA se caracterizou pela formação pedagógica, baseada numa perspectiva crítica-reflexiva, amparada na pesquisa e visou promover o saber científico ao articular as disciplinas estudadas ao contexto dos professores em

formação. Ao final de todo o processo, a Universidade do Estado do Amazonas formou 173 (cento e setenta e três) professores residentes em assentamentos organizados pelo INCRA, ou em suas respectivas cidades. Tal processo formativo se legitimou por um:

[...] projeto de desenvolvimento da sociedade do campo que incorpora os espaços das florestas, das águas, acolhendo a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, e fundamentando-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, potencialidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida (PROJOVEM CAMPO, 2009, p. 28).

Respeitar a subjetividade dos sujeitos oriundos do campo, tendo em vista os seus anseios e necessidades, é uma das maneiras de contribuir na consolidação do seu sentimento de identidade cultural, sendo importante para isso a garantia de uma educação voltada para a sua realidade.

Os processos de ensino desenvolvidos no transcorrer do período de formação no Curso Normal Superior, oferecido pelo convênio PRONERA/INCRA/UEA, contribuíram significativamente para o redimensionamento do conceito de Educação no Campo numa perspectiva amazônica, pois, geraram inúmeras publicações ao final de todo o processo. Além da produção de 173 (cento e setenta e três) Trabalhos de Conclusão de Curso, os quais tiveram seus Resumos Expandidos publicados nos Anais do “I Seminário de Formação do Professor do Campo”, organizado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, também foram publicados diversos livros, capítulos de livros, resumos e relatos de experiências nos mais variados eventos da área.

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada por descontinuidades e rupturas políticas que sempre a posicionaram em segundo plano nas políticas de educação do país. No tocante à Educação no Campo, a situação é ainda mais problemática devido a precariedade das escolas campestres e da falta de qualificação dos docentes que nela atuam. Tais atitudes se refletem no espaço de sala de aula, afetando seriamente o processo de ensino-aprendizagem e levando parte considerável dos estudantes ao abandono escolar.

No ano de 2005, a Secretaria Nacional da Juventude implementou o Programa Saberes da Terra. Com efeito, em 2007 foi integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Daí surgiu o Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores

(as) Familiares à Qualificação Social e Profissional, Projovem Campo – Saberes da Terra, que tem na sua essência defender e legitimar as premissas teóricas que sustentam a Educação no Campo, a partir do reconhecimento e valorização das peculiaridades culturais da população do campo e do entendimento de suas condições de vida.

Muitos jovens e adultos residentes no campo permanecem alijados do mercado de trabalho ou sem poderem desenvolver de modo profissional suas pequenas atividades agrícolas por não terem acesso à educação formal. É para amenizar tal situação que o Projovem Campo – Saberes da Terra pretende ampliar a oferta de ensino formal para esses homens do campo que não puderam concluir ou avançar um pouco mais nos seus estudos, sendo missão do Projeto discutir e defender uma perspectiva de campo que evidencie as suas distinções do contexto urbano, apontando os elementos que o caracteriza.

O Projovem Campo Saberes da Terra oportunizou escolarização e formação profissional aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não conseguiram finalizar o Ensino Fundamental de maneira regular no transcorrer de suas vidas. O curso teve duração de 2 (dois) anos e foi oferecido a partir do modelo metodológico da Alternância, em que as atividades se dividiram no “tempo-escola”, desenvolvendo atividades nas escolas formais, e o “tempo-comunidade”, desenvolvendo atividades no seu próprio contexto. Vale ressaltar que cada um dos agricultores receberam uma bolsa de auxílio com a obrigatoriedade de cumprir 75% (setenta e cinco) de frequência.

O Amazonas teve 14 (quatorze) municípios contemplados no Projovem Campo Saberes da Terra, ofertando 800 vagas para os agricultores e seus filhos cursarem a Educação de Jovens e Adultos, e ao mesmo tempo, adquirirem formação técnica na área agrícola. Tal formação foi de suma importância para o avanço escolar desses homens e mulheres do Campo residentes no contexto amazônico. Ao contribuir na atualização da escolaridade de indivíduos que, por algum motivo, foram alijados do sistema educativo, percebeu-se que o projeto cumpriu o seu papel social de amenizar o cruel problema do analfabetismo no Campo. Neste sentido, Ghedin; Oliveira e Almeida (2015) enfatizam que é a partir de políticas formativas direcionadas para os homens e mulheres que vivem às margens da sociedade, especialmente os povos do Campo, assim como os povos indígenas, há a possibilidade de protagonismos em suas peculiaridades culturais, respeitadas e valorizadas nos processos educativos.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

À época do dito “descobrimento do Brasil”, estima-se que a população indígena era de 2 a 4 milhões de habitantes, que falavam dentre 1300 a 1500 línguas distintas, segundo Maher (2006). Com os processos colonizadores e integradores de apropriação do território brasileiro ao longo de 521 anos de contato, restaram cerca de 817.963 indígenas, divididos entre 305 etnias diferentes, com 274 línguas indígenas específicas (IBGE, 2010). Do total de habitantes no território nacional, 502.783 habitam áreas rurais, distribuídos em 505 terras indígenas. Ademais, 315.180 habitam as áreas urbanas.

Com base nessas colocações, pode-se afirmar que, ao longo desse tempo, os povos indígenas foram claramente vitimados pelas políticas de extermínio e de negação de suas existências, diferenças e importâncias para a constituição da nação brasileira.

As informações numéricas começaram a surgir em documentos bem posteriores, elaborados por intelectuais vinculados às atividades da Coroa ou das ordens religiosas [...] os indígenas eram populações a serem incorporadas aos reinos católicos mediante um processo político-pedagógico de catequese e civilização [...] contabilizavam a população indígena pela categoria de almas, indicando assim, claramente, que aqueles nativos já teriam passado por um processo de batismo e de incorporação política na autoridade colonial. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 234).

De acordo com Pacheco de Oliveira (2016), só entravam na contagem de pessoas, como parte da população brasileira, os indígenas que já haviam sido batizados, ou seja, os não batizados eram negligenciados enquanto categoria “pessoa/gente”. Diante disso, pode-se afirmar que os dados de contagem sobre a população indígena brasileira ainda estão muito aquém da realidade até os dias atuais, haja vista que muitos recenseadores do IBGE não conseguem chegar nas aldeias mais longínquas, como também não acompanham aqueles que habitam terras contíguas. Em outras palavras, muitos indígenas que moram nas cidades são negados em suas existências, também é difícil contar os que se encontram na definição de povos isolados⁵, com algumas exceções. Outro ponto que merece

⁵ Pode-se questionar essa proposição dado o papel da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) como instituição que deveria acompanhar a contagem desses dados. No entanto, pela atual política integracionista e negacionista, mais uma vez a ideia geral é de que os povos indígenas devem ser incorporados à sociedade nacional.

reflexões são as categorias levantadas para se pensar o recenseamento, como a identificação de raça e cor, a exemplo da definição do termo pardo.

A fim de compreendemos melhor, indagamos: Como se define? Qual povo pode-se dizer pardo? Qual identidade é essa? Certamente, mais uma forma de negar povos tradicionais, como indígenas e quilombolas. Ser pardo só confirma o processo de miscigenação ocorrido. O que nos coloca sempre diante do cuidado de se trabalhar com dados aproximados, mediante as constatações integracionistas de estado-nação, em que a tentativa de encobertamento mostra-se como ação efetiva para negar os povos indígenas como constituintes desse chão chamado Brasil.

Os dados acima são importantes para que se possa entender as ações e motivos que levaram a baixa populacional dos povos indígenas habitantes, como também da região amazônica, além de justificar o porquê dos números aproximados, e não exatos, do quantitativo de indígenas graduados no estado do Amazonas, dados esses que aparecerão no correr deste estudo.

3.1 O Direito a Educação Escolar Diferenciada

Desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena é garantida como direito de exercício legítimo de cada povo indígena habitante do território nacional⁶, sendo de responsabilidade total do Estado a sua oferta⁷. No artigo 210, garante “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”; no 231, o parágrafo 2º confirma o respeito e exercício a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”.

Essas linhas determinam não somente o reconhecimento dos povos indígenas, como também os componentes do povo brasileiro e o respeito as suas histórias, línguas, culturas e cosmologias. Assim, a educação escolar indígena passa a poder ser delineada

⁶ A Educação Escolar Indígena passa por várias fases desde o Brasil Colônia, sobre isso ver: SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia como Valor e Articulação de Possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais**. Quito, Equador: Abya-Yala, 1998.

⁷ Num salto histórico, optou-se, neste trabalho, fazer um recorte a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal e os direitos indígenas na letra da lei maior do país, da LDBEN 9394/96 e da criação e esfacelamento da SECADI no MEC.

conforme a definição que cada povo indígena lhe atribui, considerando suas pedagogias próprias, suas línguas maternas e suas origens, como alicerces dessa construção.

Faz-se mister afirmar que a criação dessas educações escolares em território nacional não precisa galgar moldes periféricos do que se entende como escola regular no Brasil. A estrutura física, seu funcionamento, o desenho curricular e demais questões afins podem ser pensadas de forma única, correspondendo aos ideais de existência de cada povo, assim podendo definir escolas propriamente Munduruku, Mura, Sateré-Mawé, Yanomami, Kambeba, Tikuna, dentre outras formas de ser e fazer escolas de pertencimento.

A partir da CF/88 regulamentações como: diretrizes, pareceres e documentos⁸ correlatos são elaborados com vias a constituir políticas públicas de suporte ao processo de criação e reconhecimento da modalidade Educação Escolar Indígena, da formação de professores indígenas, da profissão professor indígena e da construção física escolar indígena, em atendimento à demanda existente e resistente no país.

Neste estudo, especificamente, trataremos de refletir sobre um importante documento: a LDBEN 9394/96 e a extinta SECADI-MEC, esse último elaborado para o alcance a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilingue/multilíngue, e da sequente formação de professores indígenas, visando suprir as demandas no estado do Amazonas.

A LDBEN, Lei nº 9394/96 determina normas para o sistema educacional brasileiro, estabelecendo encaminhamentos para o funcionamento da educação escolar, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e em suas diversas modalidades.

Nessa conduta de concretizar a Educação Escolar Indígena como um direito, a LDBEN define em suas linhas os seguintes aspectos: a articulação dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) para a elaboração de programas e ações que incluam a

⁸ A base legal da e para a constituição da Educação Escolar Indígena: Constituição Federal de 1988 – artigos 210 e 231; Decreto Presidencial, nº 26/91; Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN, LEI nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001; Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB de 14 de setembro de 1999); Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, de 17 de Novembro de 1999; RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) lançado em 1998; Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências).

participação dos povos indígenas, de forma a garantir a constituição de currículos e materiais didáticos específicos – para a conjunção de escolas, níveis de ensino, produção de materiais didáticos, formação de professores indígenas e ações correlatas – em atendimento às demandas indígenas. Explicitamente, caberá ao Estado a responsabilidade por gerir toda a estrutura necessária para a concretização do direito à Educação Escolar Indígena, ou seja, cada povo indígena brasileiro (Tikuna, Kambeba, Munduruku, Sateré-Mawé, Apurinã, Guarani, Tukano, Desana, Kaingang...) pode pensar para quê, como e o que quer/pensa como ideal de escola e de formação acadêmica.

4 AVANÇOS E RETROCESSOS

As observações anteriores nos indicam que o processo legislativo, que garante a implantação e implementação das Educações escolares indígenas, se executado na letra da lei, obteria como resultado prático, tudo de maneira perfeita. No entanto, lidamos com entraves burocráticos e de entendimento acerca do processo escolar indígena como um direito. Pensar essa política pública, desde sempre foi um desafio. Interpretamos que para que se implante e efetive como necessário, é pontual que os sistemas educacionais, principalmente os estaduais e municipais, tenham setores institucionais e profissionais que entendam processos diferenciados, e assimilem e efetivem o que consta na lei.

A nível de análise, podemos citar como avanço, percebemos que no estado do Amazonas houve a constituição do projeto Pirayawara como política pública voltada para a formação de professores indígenas à nível de Educação Básica, que passou a vigorar com setor próprio (Gerência de Educação Escolar Indígena- GEEI-AM, dentro da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC-AM) no ano de 2000, tendo formado 1277 professores indígenas, de 2000-2019 (dados GEEI-SEDUC, 2021⁹). Ainda há 1752 professores indígenas em processo de formação.

Segundo dados da GEEI-SEDUC¹⁰ e do IBGE (2010), o Amazonas possui 915 escolas indígenas: 26 estaduais e 889 municipais. Ao todo, o Estado tem 57,727 mil alunos indígenas. Para o atendimento dessa demanda, há 1.057 professores indígenas em

⁹ Os dados foram repassados pelo atual gerente da GEEI-AM, professor Alcilei Vale Neto, via WhatsApp em 20/6/2021.

¹⁰ De mesma fonte que consta na nota de rodapé de número 9.

formação¹¹ e cerca de 1.200 formados pelo projeto Pirayawara (magistério indígena), desde a sua criação. Também atuam professores indígenas formados em escolas regulares da rede de ensino que cursam nível superior por meio de IES privadas e/ públicas¹², além de professores não-indígenas que atuam em áreas indígenas, por solicitação da aldeia atendida, em busca de algum conhecimento específico ou por imposição do poder público.

A população indígena no estado é de 183.514, provenientes de 65 etnias, com cerca de 29 línguas faladas. Esses povos habitam 178 terras indígenas, as quais correspondem a 45.736.118 ha, equivalentes a 26,8% do território amazonense, e estão nos Territórios Etnoeducacionais¹³ (TEE): Rio Negro, Baixo Amazonas, Alto Solimões, Médio Solimões, Juruá/Purus, Vale do Javari e Yanomami/Yekuana.

Dos 62 municípios do estado, 40 são atendidos pelo projeto Pirayawara, alcançando a demanda educacional de 52 povos indígenas distintos. O número é expressivo se considerarmos as dificuldades enfrentadas pela GEEI-AM, ou seja, poucos profissionais em sua estrutura interna para atuarem como técnicos e como formadores ao mesmo tempo. Também há problemas pela falta de recursos financeiros e com a logística necessária para se chegar em cada lugar em que ocorre as formações. Ademais, sem considerar a estrutura física e material usada durante os cursos de formação, dentre outras situações complexas.

Nessa conjuntura e trazendo-a para o desenvolvimento do ensino superior para indígenas, temos outros cenários:

Para os povos indígenas, a busca pela universidade é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros, figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e respeito à diferença (SILVA, 2007, p. 100)¹⁴.

¹¹ É importante lembrar que a formação de indígenas, em geral, dá-se concomitante ao serviço, ou seja, ao mesmo tempo que o aluno indígena está em processo de formação, ele é professor, por isso usa-se o termo professores indígenas em formação.

¹² Não temos dados nem aproximados, pois, há professores formados que não se identificam/vam como indígenas, mas ao fim de sua formação alguns, retornaram para suas aldeias/comunidades de origem para atuarem como professores e como profissionais de outras áreas.

¹³ O Território Etnoeducacional é uma geopolítica pensada como espaço de articulação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena. “Tais políticas envolvem, além do MEC, a Fundação Nacional do Índio (Funai), governos estaduais, prefeituras, instituições de educação superior e de educação profissional e organizações sem fins lucrativos.

¹⁴ Demanda existente no Estado desde a década de 80 do século passado, sendo pauta de muitas assembleias, por meio do MEIAM (Movimento Estudantil Indígena do Amazonas).

A graduação, em nível superior de professores indígenas no Amazonas, começa por meio de atuações de núcleos de pesquisa das IES públicas, como, por exemplo: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A primeira foi por meio do grupo de pesquisa “Formação do(a) Educador(a) no Contexto Amazônico” da solicitação da Organização de Professores Indígenas Mura (OPIM). A segunda, da solicitação da Organização Geral de Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB).

Antes de falarmos sobre como se deu esse processo de luta por parte dos povos indígenas e de ações indigenistas por meio de professores universitários e respectivas IES, vale destacar uma breve, porém não menos importante e impactante para a existência da história do nível superior indígena no Brasil, a extinta SECADI (antes SECAD).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, vindo a ser posteriormente constituída como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), advinda da conjuntura de uma reforma administrativa do Ministério da Educação (MEC).

A criação da SECAD para o cenário nacional correspondeu a responder sobre as questões de direitos humanos no país. Sua criação foi uma forma de fazer justiça social, porque, por meio das políticas públicas pensadas durante sua vigência, pode-se garantir condições de acesso e permanência a milhões de pessoas que foram excluídas da escola durante séculos, como: mulheres, negros/as, indígenas, ciganos(as), quilombolas e remanescentes, pessoas com deficiência, jovens e trabalhadores do campo.

Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnica e cultural, tornou-se uma prioridade (MATOS, 2004, p. 1). Ainda segundo Matos (2004), o objetivo institucional da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, através da participação de todos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso e da educação continuada, valorizando a diversidade social, cultural e étnico-racial da população (SILVA, 2007, p. 95).

Em 29 de junho de 2005 foi divulgado, pela SECAD, o edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), de convocação de nº 5, que possibilitou às IES públicas apoio financeiro para planejar e implementar propostas de formação intercultural para povos indígenas. Tinha como objetivo geral “[...] instituir um

programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas IES públicas de todo o país (BRASIL b, 2005, p. 1).

O PROLIND apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades (BRASIL c, 2008, p.1).

Dentre as diversas ações desenvolvidas por eixos de compromisso social e cidadão, a SECADI (2004-2019) e toda sua estrutura organizacional e administrativa foi responsável pela elaboração, implantação e implementação de programas, projetos, ações, articulações entre os sistemas federal, estadual e municipal, como também pela assinatura de convênios e demais ações afins e correlatas; isto é, para viabilizar a efetivação de políticas afirmativas voltadas às demandas indígenas. A exemplo disso: a política de sistema de cotas para acesso ao ensino superior e a efetivação de licenciaturas interculturais indígenas que se materializaram no cenário educacional brasileiro como perspectiva de qualidade de vida e do exercício de direitos humanos coletivos, advindos das lutas e demandas dos movimentos sociais indígenas e indigenistas.

Voltando para a discussão do início do acesso de povos indígenas do Estado do Amazonas ao ensino superior, o edital PROLIND, de Convocação nº 5, tinha três eixos de proposição. A UEA e a UFAM submeteram suas propostas aos eixos 1 e 2, de implantação e de elaboração de licenciaturas interculturais indígenas, tendo ambas as instituições aprovação em suas proposições, respectivamente.

No ano de 2006 a UEA deu início a primeira licenciatura intercultural indígena do estado - Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, demanda solicitada e pensada pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB). Com efeito, em 2012 graduaram 204¹⁵ professores Ticuna, Kokama, Kambeba, Kaixana e Witoto, em sete (7) modalidades de ensino (Língua Indígena Ticuna, Língua Portuguesa e

¹⁵ Dados do site da UEA: <https://noticias2.uea.edu.br/>

Literatura e Espanhol; Língua Indígena Kokama, Língua Portuguesa e Literatura e Espanhol; Artes e Educação Física, Biologia e Química; Física e Matemática; História e Geografia; Antropologia, Sociologia e Filosofia)¹⁶.

A UFAM-FACED, por meio do grupo de pesquisa “Formação do(a) Educador(a) no Contexto Amazônico”, concorre, a pedido da Organização de Professores Indígenas Mura (OPIM), e tem proposta aprovada para elaboração de Licenciatura Intercultural Indígena, no ano de 2005. Em 2008 deu início a primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígenas Mura, formando 48 professores Mura em 2013¹⁷. Ademais, cinco professores formaram, *à posteriore*, complementando o total de 53 professores Mura formados.

Em seguida, no ano de 2011, ampliou-se a oferta de curso para o povo Munduruku e para o povo Sateré-Mawé. Nessa sequência, em 2015, estendeu-se, em atendimento a solicitações por formação superior aos povos indígenas do Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira), de Lábrea, do Alto Solimões (Benjamin Constant) e do município de Manicoré.

Atualmente, a UFAM continua a ofertar o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, dentro da proposta de uma política afirmativa inclusa no corpo da universidade, tendo graduado ao longo desses anos 232 professores indígenas. Isto é, com mais 406 indígenas em processo de formação (Miranha, Tikuna, Kambeba, Apurinã e Mura – Médio Solimões; Desana, Tukano, Werekena, Baré, Tuyuka, Baniwa, Kubeo, Arapaso e Barasano – Alto Rio Negro; Banawá, Jarawara, Paumari e Apurinã – Lábrea; Mura, Torá e Parintintin – Manicoré; Tikuna e Kokama – Alto Solimões).

A UFAM também graduou 101 professores indígenas no curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, proposta implementada por meio do edital PROLIND, em 2009, através do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS). De acordo com dados apresentados no Informativo semestral da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (2018), há 394 indígenas em processo de formação¹⁸. Esse curso acontece inteiro em aldeias indígenas, dos povos Baniwa, Baré, Yanomami, Tukano (Alto Rio Negro) e Sateré-Mawé (Terra Indígena Marau-Andirá, Maués).

¹⁶ A coordenadora do curso foi a professora (aposentada) Márcia Montenegro, efetiva do quadro docente da Escola Normal Superior da UEA. Essa turma foi de formação única.

¹⁷ A coordenadora do curso foi a professora Rosa Helena Dias da Silva (atualmente aposentada), do quadro de efetivos da Faculdade de Educação (FACED).

¹⁸ Não foram encontrados dados de indígenas graduados, cuja forma de inserção no ensino superior foi por meio do sistema de cotas na UFAM.

A UEA, por meio do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), ofertou o curso Pedagogia Intercultural Indígena (2009-2014) para 52¹⁹ municípios do Estado. Do total de cerca de 1900 formandos, 577 indígenas²⁰ foram graduados. A regularização do curso passou por um processo complexo documental e estrutural para seu devido reconhecimento, aprovado com ótimo percentual, apesar da controversa formação com indígenas e não-indígenas, numa formação pensada para indígenas, mas que, dada a diversidade do corpo de alunos, transformou-se em formação para indígenas, ribeirinhos/pessoas do campo e para urbanos, numa perspectiva completamente intercultural – o que propunha o objetivo geral curricular.

Essa formação em Pedagogia Intercultural priorizou a política de acessibilidade, tanto em seus planejamentos quanto nas metodologias; em geral, voltadas para a valorização de conhecimentos tradicionais, advindos dos povos indígenas da Amazônia. Observamos ainda que uma metodologia pensada e exercitada para atender algumas necessidades de acesso foi a contratação de tradutores-intérpretes – tradutores indígenas que entravam via IP.TV, quase que simultaneamente para a participação dos professores formadores, para repassar os conteúdos trabalhados em Nheengatu, Tikuna, Tukano e Sateré-Mawé. A escolha das línguas definiu-se pelo número de alunos de cada povo indígena nas salas de aula e de língua indígena fluente e dificuldade de entendimento em língua portuguesa. Para dar melhor suporte ao processo de ensino-aprendizagem, cada sala de aula também contava com a atuação de um professor auxiliar que, em alguns municípios do estado, representava a universidade.

Na atualidade, há ofertas específicas de formação de professores indígenas na UEA, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo formado 69 professores indígenas dos povos Tikuna, Kokama e Kambeba, em 2019. Ademais, a universidade, em sua segunda turma, ofertou formação específica para povos indígenas, em virtude da demanda cada vez mais fluida, pois, provinham e provém de organizações indígenas, em sua maioria. Logo, a elaboração e oferta de curso específico

¹⁹ Proposta viabilizada por meio do sistema IP.TV – sistema mediado por tecnologia – do estúdio de gravação para as salas de aula.

²⁰ Pertencentes aos povos Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Desana, Hexkariana, Jamamadi, Kaixana, Kambeba, Katukina, Kokama, Kulina, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tukano, Tenharin, Tikuna, Torá, Tuyuka, Wanano e Yanomami.

para indígenas pelo PARFOR foi uma orientação apresentada por Suzana Grilo, Diretora de Políticas para Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) da SECADI-MEC, como ação emergencial e temporária. A consulta se deu durante sua visita à GEEI-SEDUC e em reunião com equipe PROIND-UEA, em 2013.

A UEA já formou cerca de 893 indígenas desde o ano de 2009, sendo que 316 o foram em cursos regulares de Pedagogia, Administração, Direito e curso Tecnológico em Agroecologia. Esse último teve oferta específica para o povo Tikuna, do Alto Solimões.

Consideramos as políticas afirmativas em exercício²¹, como a oferta das graduações específicas e do sistema de cotas para o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, como avanços no cenário amazônico e brasileiro. No entanto, não temos como deixar de lamentar o retrocesso político nacional que o país está passando que, sob a concepção neoliberal de gestão, vem provocando o desmonte do que era concebido como conquista para as minorias, nos campos da educação, da ciência e das tecnologias, principalmente.

A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465 em de 2 de janeiro de 2019. Consideramos retrocesso, pois essa secretaria significou, como dito antes, alicerçar no campo educacional a perspectiva inclusiva do direito à diversidade e do direito à diferença nos vieses da equidade sociocultural, dada a dívida histórica causada à povos tradicionais negados em suas existências até então.

A extinção da SECADI demonstra o afastamento do governo brasileiro no diálogo dos princípios democráticos de direito. A CF/88 é ferida em toda sua concepção, pois, preconiza o Art. 205, de que a “Educação é direito de todos”? Nessa sequência, fere-se os direitos humanos e diretamente o atendimento à parcela da população brasileira que corresponde às respectivas modalidades educacionais, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Ambiental e Direitos Humanos (como as questões de gênero), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação de Quilombolas.

²¹ A também autora deste estudo trabalha com formação de professores indígenas há 21 anos, tendo participado como formadora no projeto Pirayawara (GEEI-SEDUC) e participou do processo de elaboração, implementação e na formação da Licenciatura Indígena Mura, Munduruku e Sateré-Mawé (FPI-FACED-UFAM). Ela foi coordenadora pedagógica e docente na Licenciatura Pedagogia Intercultural (PROIND-UEA) e formadora na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (IFCHS-UFAM).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, tecemos reflexões sob as ideias de SECHI (s/d), ao citar Ianni (1994) sobre o papel das políticas públicas como exercício de direitos e da ação do Estado como resposta às demandas dos cidadãos, isto é, sob três aportes: a natureza, o alcance e o conteúdo das ações; como também as formas de decisão e de atuação política; bem como a disposição e a capacidade de composição com as organizações da sociedade civil (sejam propositivas, reivindicatórias ou de contestação).

A CF/88 como legislação maior do país passa a configurar-se como a lei cidadã, aquela que assegura direitos humanos em todo seu bojo porque foi pensada, além dos modelos democráticos, à luz das demandas que emanaram das reivindicações dos movimentos sociais, que, à época, traduzia a queda da ditadura militar e o nascimento da democracia no país.

A partir desse tempo histórico, o povo brasileiro passou a reivindicar os direitos garantidos em lei. O cenário político muda e com ele desenvolvem-se outras legislações, como a LDBEN 9394/96 e as políticas públicas de materialização das demandas sociais urgentes. Nessa conjuntura, entram na pauta as lutas e reivindicações do movimento indígena por demarcação e homologação das terras que habitavam, como também do movimento Sem-Terra, pelo direito de posse; bem como de outros seguimentos sociais, além da proposição de escolas e formações acadêmicas que refletissem suas identidades, até então historicamente negadas.

A Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo foram construídas a partir de bases legais e da articulação dos sistemas federal, estadual e municipal, com estruturas físicas e filosóficas, teorias, formações, materiais e metodologias próprias de cada identidade que as compunham. No entanto, os avanços e entraves apontados mostraram que seus alicerces precisam de reforços que garantam a construção e as mudanças que amparem pedagogias do porvir – aquelas que estão sempre de olho no amanhã – em prol do sonho possível, isto é: ter suas identidades reconhecidas, fortalecidas por suas conquistas e valorizadas pelo povo brasileiro. Em outras palavras, já dizia Paulo Freire (2019, p. 61): “Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo” pelo que acreditamos.

Sabemos que um ensino de qualidade, em todas as suas dimensões, ainda é um sonho distante no contexto campestre e indígena, seja pela falta de capacitação de professores, seja pela escassez de recursos didático-pedagógicos ou pela precariedade da estrutura física das salas de aula.

A Educação no Campo contemporânea se constituiu como uma área sólida e fértil para pesquisas e produções científicas, resignificando conceitos, desvelando realidades e apontando novos caminhos metodológicos que oportunizem atividades de ensino, ou seja, possibilitem o êxito do processo de aprendizagem, a partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos educandos e da contextualização dos conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antonio Carlos de Souza; Matos, Maria Helena Ortolan. (Orgs.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo15, Rio de Janeiro: LACED, 2010.

BRASIL (a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília, 2005.

BRASIL (b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Edital de convocação nº 5 de 29 de junho de 2005**. Brasília, 2005.

BRASIL (c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Edital de Convocação nº 3 SECAD/MEC de 24 de junho de 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Projeto Base – Projovem Campo Saberes da Terra**. MEC: Brasília-DF, 2009.

BICALHO, Ramofly. A dimensão educativa e o saber pedagógico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Pedagógica**, v.23, p. 1-21, 2021.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A educação do campo numa perspectiva de educação popular. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa da Silva. **Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação**. Ed. UEA: Manaus-AM, 2007, p.111-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2019.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios Ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. [Tese de Doutorado]. Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008, 261.

IANNI, Octávio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 8, n. 21, 1994, 147-163. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9666>.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p.11-37.

RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua a educação popular. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (orgs). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa-PB: Ed. Universitário UFPB, 1999.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Painel 5**. Brasília: Secadi, s/d.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Revista Educação**, Porto Alegre: UFRGS, 2007. p.93-107.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia como Valor e Articulação de Possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais. Quito, Equador: Abya-Yala, 1998.

Enviado em: 01-07-2021

Aceito em: 03-11-2021

Publicado em: 10-12-2021