O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7953891

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

OS PROFESSORES INDÍGENAS DA REDE DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

Rair de Lima Nicácio[1]

Pérsida da Silva Ribeiro Miki[2]

Resumo

O direito fundamental à educação expresso na Constituição Federal brasileira de 1988 ainda não se encontra consolidado. A educação escolar e o desenvolvimento profissional dos professores indígenas são desafios a serem enfrentados através da garantia e oferta de formação e condições de trabalho adequados às realidades culturais das comunidades indígenas. Diante disso, o presente estudo objetiva analisar o perfil profissional dos professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre. Trata-se de um estudo de natureza mista, que envolveu estudo bibliográfico e análise documental em seu percurso metodológico por meio de pesquisa exploratória e descritiva. Os resultados revelaram que corpo docente das escolas indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre é composta por professores indígenas com formação em nível fundamental e médio, havendo apenas um professor com formação acadêmica em licenciatura específica no ano de 2020. Quanto à experiência profissional, verificou-se alta rotatividade de professores indígenas em razão da ausência de vínculo contratual efetivo, evidenciando a necessidade urgente de se implementar um plano de formação qualificada e contínua dos professores indígenas que já exercem a função docente, bem como para as escolas indígenas em todos os níveis e etapas de ensino.

Palavras Chave: Diversidade Cultural; Perfil Profissional; Professores Indígenas; Trajetória Formativa.

Abstract

The fundamental right to education expressed in the Brazilian Federal Constitution of 1988 has not yet been consolidated. School education and the professional development of indigenous teachers are challenges to be faced through the guarantee and offer of training and working conditions that are appropriate to the cultural realities of indigenous communities. Therefore, the present study aims to analyze the professional profile of indigenous teachers in the school system of Marechal Thaumaturgo/Acre. This is a study of mixed nature, which involved bibliographic study and document analysis in its methodological path through exploratory and descriptive research. The results revealed that the teaching staff of the indigenous schools in the education network of Marechal Thaumaturgo/Acre is made up of indigenous teachers with elementary and high school degrees, with only one teacher with an academic degree in a specific degree in the year 2020. As for professional experience, there was a high turnover of indigenous teachers due to the absence of effective contractual relationship, highlighting the urgent need to implement a qualified and continuous training plan for indigenous teachers who already exercise the teaching function, as well as for indigenous schools at all levels and stages of education.

Keywords: Cultural Diversity; Formative Trajectory; Indigenous Teachers; Professional Profile.

INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil enfrenta diversos desafios, dentre os quais se destaca a formação e a valorização dos professores indígenas. A formação dos professores indígenas deve levar em consideração as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, a fim de que possam desenvolver um trabalho que esteja em consonância com as tradições e necessidades dessas populações.

[1] Professor. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: rair.nicacio1@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Educação. E-mail: persidamiki@ufam.edu.br

A valorização da educação indígena e dos professores indígenas é essencial para garantir o respeito à diversidade cultural e étnica do país, bem como para promover a inclusão social desses povos. A formação de professores indígenas capacitados e a valorização de sua atuação como agentes de transformação e de preservação da cultura e identidade dos povos indígenas é um fator crucial para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a formação de professores indígenas, além de ser um movimento necessário, é também um espaço e movimento de resistência histórica (BERGAMASCHI; LEITE, 2022; MENDES, 2022).

No Brasil, a educação escolar indígena é referenciada e norteada por políticas que defendem a constituição de escolas indígenas lideradas por professores da própria comunidade. Infelizmente, a grande maioria das escolas indígenas ainda não vivencia essa realidade, devido à falta de comprometimento por parte da União, Estados e Municípios, especialmente em relação ao acesso ao ensino superior por parte dos indígenas. É essencial que políticas públicas específicas e diferenciadas sejam implementadas para a formação docente indígena, tanto inicial como continuada, a fim de enfrentar esses desafios. A promoção de uma educação escolar indígena inclusiva, de qualidade e respeitosa com as tradições e culturas das comunidades indígenas é um objetivo crucial a ser alcançado.

Embora algumas políticas públicas tenham sido desenvolvidas para a educação escolar indígena, ainda é necessário construir e implementar políticas que sejam sensíveis às necessidades específicas e diferenciadas das comunidades indígenas. Isso se deve em grande parte à falta de compreensão por parte dos poderes públicos sobre o que realmente significa a educação escolar indígena, além de desafios relacionados à infraestrutura das escolas, produção de materiais didáticos e, igualmente importante, à formação e contratação de professores indígenas. É fundamental que políticas públicas sejam criadas para abordar esses desafios e garantir que a educação escolar indígena seja de qualidade e inclusiva, respeitando as tradições e culturas das comunidades indígenas.

Em Marechal Thaumaturgo, município situado no interior do Acre, na parte mais ocidental do Brasil, fronteira com o Peru, concentra-se a maior variação étnica de povos indígenas do Estado, composta pelos Ashaninka, Rio Amônia e Rio Breu; Apolima arara, Rio Amônia; Jaminawá arara, Rio Bajé; Kuntanawa, Rio Tejo e Huni kuin, Rio Breu, distribuídas em dezoito aldeias. A educação escolar indígena deu-se início no município, com a criação da primeira escola pelo povo Ashaninka, do Rio Amônia, em meados da década de 90 e, atualmente, conta com 15 escolas e seis anexos.

Por isso, a abordagem sobre os professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre é de grande relevância, pois pode contribuir para a elaboração de políticas públicas que valorizem a educação indígena e garantam a formação e atuação de professores indígenas

capacitados, respeitando suas tradições e culturas, e promovendo assim uma educação mais inclusiva e de qualidade para as populações indígenas.

Nesse contexto, objetivamos analisar o perfil profissional dos professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre, partindo da hipótese de que a construção e implementação de políticas educacionais voltadas para os povos indígenas só podem ter qualidade e consistência se forem desenvolvidas com a participação e o conhecimento das especificidades de cada etnia. Isso só pode ser alcançado de forma efetiva no âmbito local, considerando a diversidade demográfica das comunidades indígenas.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo realizado é de natureza quanti-qualitativa, que combina métodos e técnicas quantitativos e qualitativos para coletar e analisar dados a fim de explorar e entender um fenômeno de forma mais profunda e ampla do que seria possível utilizando apenas um dos métodos. De acordo com Flick (2004), a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos aumenta a credibilidade e a legitimidade dos resultados encontrados, evitando a redução a apenas uma abordagem.

Com base no objetivo proposto, empregamos a pesquisa exploratória com emprego de métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental na extração e análise de informações para compreensão do problema em estudo, pois segundo Gil (2008, p. 27), “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Seu emprego nesse estudo é ainda justificado em virtude de o tema escolhido ser pouco explorado, considerando-se o seu lócus, não sendo encontrado ainda nenhuma pesquisa registrada.

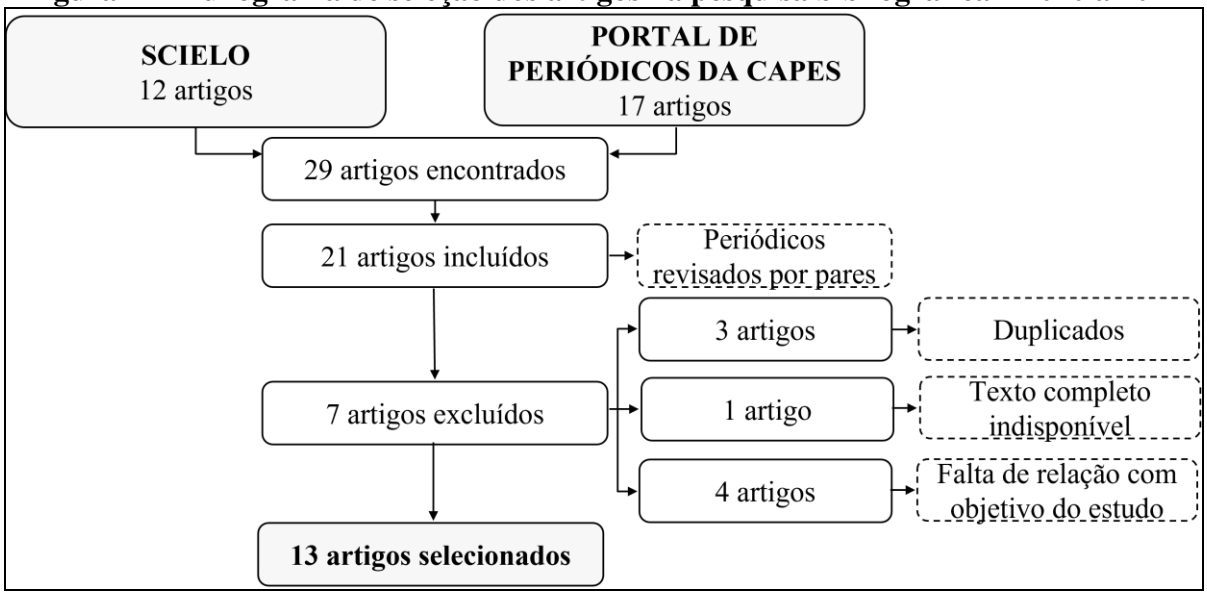
Neste estudo, adotou-se uma abordagem criteriosa na seleção dos artigos para garantir a qualidade e a relevância das fontes utilizadas. A revisão bibliográfica da literatura foi realizada nas bases de dados do Portal de periódicos da Capes e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), publicados no período de 2020 a 2022. Para isso, foram utilizados os descritores “formação profissional de professores indígenas”; “formação de professores indígenas” e “professores indígenas”.

No processo de seleção, foram encontrados 17 artigos no Portal de Periódico da Capes e 12 artigos no Scielo. Foram considerados elegíveis 21 artigos completos e originais disponíveis gratuitamente online, em português, inglês ou espanhol, revisados por pares.

Após uma análise cuidadosa, 8 artigos foram excluídos devido estarem duplicadas, por não apresentavam o texto completo disponível nas bases de dados ou por não estarem em conformidade com

a temática e o objetivo do estudo. Como resultado, restaram 13 artigos, que foram considerados relevantes e adequados para serem incluídos neste estudo.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos artigos na pesquisa bibliográfica – 2020 a 2022



Fonte: Elaboração própria.

O levantamento documental da legislação foi realizado em portais eletrônicos governamental federal e estadual e municipal. Além disso, realizamos pesquisa de dados sobre a educação escolar indígena de Marechal Thaumaturgo/Acre, no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na sessão de dados abertos, subseção Microdados e Sinopse Estatística do Censo Escolar da educação básica brasileira nos anos de 2010, 2015 e 2020, e no Laboratório de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná, também nos anos de 2010, 2015 e 2020.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, aplicou-se a técnica descrita por Bardin (2010), sob a designação de análise temática ou categórica, que consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. É composta pelas seguintes etapas básicas de execução: *Pré-análise:* leitura flutuante, seleção dos documentos, formulação de objetivo, hipóteses e indicadores; *Análise exploratória*: codificação e criação de categorias; *Tratamento dos resultados*: interpretação dos resultados.

Durante o processo de análise do conteúdo bibliográfico e documental foram construídas categorias, que passaram por estágios intermediários de elaboração até alcançarem sua forma final, apresentadas em forma de tópicos específicos na composição do estudo em questão: marcos normativos

da educação indígena no Brasil; perfil profissional dos professores indígenas de Marechal Thaumaturgo/Acre.

APONTAMENTOS DOS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica oferecida pelos sistemas de ensino às comunidades indígenas, que busca integrar os conhecimentos da cultura e identidade indígena com os conteúdos não indígenas. Essa abordagem permite que os alunos aprendam sobre sua cultura e ampliem seus conhecimentos gerais, sem que precisem abandonar sua identidade. O objetivo da Educação Escolar Indígena é atender às necessidades educacionais desses povos, respeitando sua cultura, línguas, costumes e particularidades em geral.

Refletir sobre a escola e o impacto que ela tem na vida dos indivíduos, de acordo com Aliata (2020), nos possibilita compreender os processos de auto-identificação pelos quais muitos membros da comunidade passaram e que atualmente se reconhecem como professores indígenas. A escola desempenha um papel fundamental na formação da identidade desses sujeitos, influenciando suas escolhas e trajetórias educacionais. Esses processos de auto-identificação revelam a importância da valorização da cultura indígena e do reconhecimento da própria ancestralidade como parte essencial de sua identidade como educadores.

No Brasil a educação escolar indígena tem uma história marcada pela luta dos povos indígenas por seu direito à educação e pela valorização de sua cultura e língua. Sua origem remonta ao período colonial, quando os jesuítas introduziram a catequização dos povos indígenas, com o objetivo de convertê-los ao cristianismo e submetê-los aos interesses da colonização (BETTIOL, 2022; MENDES, 2022). A educação, nesse contexto, tinha como finalidade a assimilação dos valores da cultura europeia, através da adoção de políticas colonizadoras e integracionistas (BERGAMASCHI; LEITE, 2022), em detrimento da cultura indígena.

Após a expulsão dos jesuítas do país em 1759, a educação escolar indígena ficou relegada a segundo plano, sendo praticamente inexistente até a primeira metade do século XX. Nesse período, os indígenas eram vistos como “atrasados” e “incivilizados”, e a educação formal não era considerada uma prioridade para eles.

Foi somente na década de 1940 que surgiram as primeiras iniciativas governamentais voltadas para a educação escolar indígena, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a contratação de professores para trabalhar nas aldeias. Ainda assim, a educação oferecida era precária e muitas vezes baseada em práticas autoritárias e coercitivas.

É do contexto jurídico da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que emergiram as legislações de atendimento à educação indígena, desde a educação básica até a nível universitário. O artigo 210 da Constituição determina que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 2016, p. 124). Dessa forma, em 04 de fevereiro de 1991, através do Decreto Presidencial nº 26, definiu-se a transferência da atribuição oficial de desenvolvimento e coordenação de políticas públicas de educação escolar indígena para o Ministério da Educação, articulado como as Secretarias estaduais e municipais de educação.

Foram criadas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, como o Programa de Educação Escolar Indígena (PRONEEI), criado em 1993, que estabelecendo a oferta de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas com a implementação de escolas indígenas com gestão compartilhada entre as comunidades e o Estado. Além da oferta de educação, é fundamental garantir que a formação de indígenas como professores e gestores nas escolas indígenas seja uma das principais prioridades dos sistemas de ensino e suas instituições formadoras na consolidação da educação escolar indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (ROSENDO; MEDEIROS, 2021).

Brasil (1994) estabeleceu as diretrizes para a implementação da Política de Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Federal de Ensino. Ela define que as escolas indígenas devem ser diferenciadas, bilíngues e interculturais, respeitando as línguas, tradições e conhecimentos das comunidades indígenas. As diretrizes definem ainda que a oferta da educação escolar indígena deve ser realizada em regime de colaboração entre União, estados e municípios, garantindo a participação das comunidades indígenas na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Além disso, Brasil (1994) estabeleceu que a formação de professores indígenas deve ser realizada por meio de cursos específicos de licenciatura intercultural, ministrados em instituições de ensino superior e em colaboração com as comunidades indígenas. Também é prevista a oferta de formação continuada para os professores já atuantes nas escolas indígenas.

A portaria ainda prevê a produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, levando em consideração as línguas e as culturas das comunidades. Também são previstos mecanismos de acompanhamento e avaliação da política de educação escolar indígena, com a participação das comunidades indígenas.

Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi elaborado pelo Ministério da Educação, em parceria com organizações indígenas, com o objetivo de fornecer

orientações pedagógicas para as escolas indígenas, considerando suas especificidades culturais e linguísticas.

O RCNEI foi um marco na história da educação escolar indígena no Brasil, pois foi o primeiro documento a reconhecer a importância da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e a propor uma educação intercultural, que valoriza e respeita as diferentes culturas e saberes presentes nas escolas indígenas. Embora não seja uma norma legal, suas orientações servem de base para a elaboração de políticas e programas educacionais voltados para as escolas indígenas. O documento foi recebido de forma positiva pelas comunidades indígenas e por organizações que atuam na defesa dos direitos indígenas, e continua sendo uma referência para a elaboração de políticas e programas voltados para a educação escolar indígena.

Além desses documentos, a Educação Indígena no Brasil é regida por uma série de legislações e normativas específicas, como a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e o Decreto nº 6.004, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que inclui os povos indígenas.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 é uma importante legislação que dispõe sobre a oferta de educação escolar indígena na educação básica, regulamentando a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no que se refere ao atendimento às populações indígenas. O decreto estabelece que a educação escolar indígena deve ser diferenciada e específica, respeitando as línguas e culturas das comunidades indígenas, e orientada pelos princípios da interculturalidade, da bilinguismo, da contextualização e da relevância social. Além disso, o decreto reconhece o papel das comunidades indígenas na gestão da educação escolar, garantindo a participação de suas lideranças e entidades representativas na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais.

Entre as principais diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.861/2009, destacam-se a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes indígenas; a formação de professores indígenas e não indígenas, com conhecimentos e competências específicas para atuar na educação escolar indígena; a oferta de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados às realidades socioculturais das comunidades indígenas; e a promoção da educação escolar indígena como um direito humano fundamental, articulando ações de diferentes setores do poder público.

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira em um período de dez anos, visando a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. O

PNE foi aprovado em 2001, com vigência até 2011, e em 2014 foi aprovada uma nova versão com vigência até 2024.

O PNE (2001-2010), trouxe em seu texto disposições específicas sobre a educação escolar indígena, estabelecendo metas e estratégias para a garantia de direitos e a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas. Entre as metas do PNE relacionadas à educação escolar indígena, destacam-se: a garantia da oferta de educação básica em todas as etapas e modalidades, com atendimento específico e diferenciado, inclusive no que se refere à formação de professores; a ampliação do acesso ao ensino superior para povos indígenas, com a criação de políticas específicas de inclusão; e a promoção do respeito à diversidade étnico-racial e cultural nas escolas brasileiras.

Além disso, o PNE (2001-2010, previa a criação da categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada. Além disso, a responsabilidade legal pela educação indígena foi atribuída aos Estados, que podiam delegá-la diretamente aos seus Municípios, sob coordenação geral e com apoio financeiro do Ministério da Educação, com o objetivo de garantir a oferta de uma educação escolar específica e diferenciada, em consonância com as línguas, culturas e tradições dos povos indígenas e realidades locais, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes indígenas.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, é uma das principais legislações que regem a educação no Brasil, incluindo a educação escolar indígena. O PNE estabeleceu 20 metas educacionais a serem alcançadas nos próximos dez anos, incluindo a promoção da igualdade educacional e o respeito à diversidade cultural, étnica e linguística do país, o que inclui a educação indígena.

Entre as metas específicas para a educação indígena, destacam-se a garantia da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural em todas as etapas e modalidades da educação básica, o fortalecimento da educação escolar indígena nas comunidades indígenas, a valorização das línguas e culturas indígenas e a formação de professores indígenas em nível superior. O PNE também prevê a participação das comunidades indígenas na elaboração e implementação das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, as escolas indígenas, constituem-se em espaços de vivência e integração sociocultural, de aprendizado, de formação e afirmação cultural. Daí o desafio da escola indígena em se concretizarem enquanto espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia, na qual seu povo, através do fortalecimento do sentimento de ser indígena, possa se reconhecer e sentir-se indígena (CAVALCANTE; BORGES, 2021). Além disso, Gonçalves e Melo (2009), destacam que as escolas indígenas devem se constituir como espaços de resistência na promoção

de suas culturas e apropriação de novos conhecimentos, inclusive da sociedade não indígena, que sejam considerados úteis às suas vidas.

Apesar dos avanços na Educação Indígena no Brasil, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de estrutura nas escolas indígenas, a ausência de materiais didáticos adequados e a necessidade de uma formação docente específica e diferenciada para os professores indígenas. Ainda assim, a luta pela valorização da Educação Indígena e pela preservação da cultura e língua dos povos indígenas continua sendo uma pauta importante na sociedade brasileira.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE

No Estado do Acre, a história do processo educativo formal indígena, segundo pesquisa realizada por Silva (2015), remonta ao início do século XX com a implantação das empresas seringalistas na ocupação da Amazônia. As empresas traziam em seu bojo, além de dominação cultural, a desapropriação de suas terras e a utilização da mão de obra indígena no corte da seringa em atividades agrícolas do seringal.

A escola, tinha como função alfabetizar os índios para facilitar a comunicação no cumprimento das demandas de trabalho, também treiná-los para votar nas eleições municipais dos partidos aos quais pertenciam os Seringalistas. Desse modo, ao não atender, compreender e valorizar as comunidades indígenas, a escola contribuiu para a intensificação da imposição e para a perca da cultura de muitos povos.

Nos anos 1960 em meio aos “embates” entre as comunidades indígenas na busca pela demarcação de seus territórios e pelos projetos de “dominação” da sociedade local, regional e nacional, instalaram-se em várias aldeias as “Missões Novas Tribos” (chamados no Brasil de, Missão Novas Tribos do Brasil). Organização missionária evangélica fundamentalista dos Estados Unidos, fundada na década de 1940. O projeto de conquista das populações indígenas é conforme os mesmos, “uma conquista para Deus”. O trabalho se dá pela implantação de igrejas e escolas dominicais e escolas formais (escolas missionárias).

A partir da década de 1970 é que a educação escolar indígena passa à competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com uma proposta de educação assistencialista e integracionista, instituída e gerenciada nos ‘*moldes das escolas dos brancos*’ (grifo nosso) que não atendeu às necessidades vivenciadas nas comunidades indígenas. Desse modo, no entendimento de Silva (2015),

> A proposta de educação trazida pela Fundação Nacional do Índio levava as lideranças a refletirem sobre a possibilidade de realizá-la por si própria, dispensando a tutela, que nas

> relações do contato, via escola, gerou uma espécie de engodo assistencialista, redundando numa forma de patronato, remunerado oficialmente (p. 70).

Outras iniciativas de organização da educação escolar indígena diferenciada associadas à luta por outros direitos como a defesa da terra (SILVA, 2015) foram empreendidas por movimentos indigenistas e indígenas, como a Comissão Pró Índio do Acre (CPI/AC), a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Conselho de Missões entre Índios (COMIN).

Nesse contexto, em meados da década de 80, a Comissão Pró Índio do Acre em convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Acre (SEE/AC) e parceria com a FUNAI criou o primeiro programa de educação escolar indígena do Acre. Por esse projeto, muitas escolas foram incorporadas à Rede Estadual de Ensino, havendo também as primeiras contratações de professores indígenas.

Pelo programa, destacam, Rêgo e Pereira (2008), que por meio da CPI/AC criou-se a oferta e coordenou-se a formação contínua para professores indígenas, com tratamento diferenciado e específico da educação escolar, na dimensão da gestão territorial e ambiental, em cursos, assessoria e oficinas. Além disso, promoveu viagem de acompanhamentos pedagógicos nas aldeias, produziu e publicou materiais didáticos, como livros de autoria indígena e em línguas indígenas e portuguesa. Em 2002, como resultado desse programa, foram formados os primeiros professores indígenas em nível médio (magistério indígena), para o ensino.

Outro importante movimento foi realizado pela Organização dos Professores Indígenas do Acre, com articulação iniciada em 1997, por representantes de professores índios em defesa da política de educação escolar indígena do Acre e oficialização do movimento indígena em 2002. Dentre os objetivos estatutários da OPIAC (2002) estão a promoção e divulgação da educação escolar indígena específica e diferenciada, de acordo com os interesses de cada etnia e a defesa, implementação e melhoria da legislação e políticas educacionais indígenas perante os órgãos públicos.

Como resultado de sua atuação estão a organização e realização de seminários, entre 2002 e 2003, em conjunto com a SEE/AC, CPI/AC, MEC e prefeituras para discutir a educação escolar indígena no Acre, demandando dessas articulações, a necessidade de um Programa de Formação de Professores Indígena no Acre, com oferta de formação em nível médio e superior no magistério indígena, a exemplo do que que já se promovia em outros estados brasileiros, como Amazonas e Mato Grosso.

Ainda por articulação da OPIAC, em 2011, foi realizada no munícipio de Cruzeiro do Sul, uma reunião entre representações dos povos indígenas, Secretaria Estadual de Educação, acadêmicos e professores do Curso de Formação para Professores Indígenas da UFAC, com o objetivo debater o rumo

da educação escolar indígena no Estado do Acre, com reivindicação de atendimento às demandas como, contratação de professores, abertura de concurso público específico, reforma de escolas, acompanhamento da SEE às escolas, aquisição de material didático e o retorno do curso de magistério indígena.

Diante de ações pontuais e insatisfatórias promovidas pelos governos estadual e municipal em prol da educação escolar indígena no Acre, em 2013, a OPIAC realizou, no município de Rio Branco, o seminário "Políticas Públicas e Povos Indígenas no Acre" em parceria com a Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre (AMAAIAC), para debater as políticas públicas relativas à gestão territorial e ambiental, apoio à produção sustentável, educação escolar e saúde para os povos indígenas.

Das discussões promovidas no seminário, concernente à educação escolar, foram propostos alguns encaminhamentos, como reuniões com representações do governo estadual, além do encaminhamento de documentos ao governador, apresentando a situação precária e providências a serem tomadas em relação à educação escolar indígena no Acre. Não obtendo resposta por parte do governo estadual, ainda em 2013, encaminharam o manifesto ao Ministério Público Federal, pedindo apoio.

Diante do insucesso dos vários movimentos de institucionalização da educação escolar indígena, diferenciada e específica no estado do Acre, iniciado nos anos 1980 e na maior parte dos anos 1990, em 1999, entidades indígenas e indigenista se articularam e exigiram o cumprimento da legislação educacional indígena por parte do governo estadual, mas somente em 2002, com a criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena, ligada aos demais programas da Coordenação de Ensino da Zona Rural da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), é que ocorreram algumas ações, ainda que insipientes, como mapeamento das escolas, o levantamento do quadro de professores e a demanda de formação de professores.

É resultado também desse processo, a criação do Programa Intercultural Bilingue com oferta do primeiro curso de formação de professores indígenas promovido pela Secretaria de Educação em parceria com a CPI/AC.

Decorrente das articulações feitas a partir de 2006 entre movimentos sociais indígenas, governo do Acre e UFAC, foi implantado em 2007, o Curso superior de Formação Docente para Indígenas da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul, para atender as necessidades de professores das diferentes etnias indígenas dos Estados do Acre e Amazonas, em formação superior para o Ensino Fundamental e Médio, com habilitação em uma das seguintes áreas específicas: Ciências Sociais e Humanidades (História e Geografia) ou Ciências da Natureza (Biologia e

Matemática) e Linguagens e Artes (Língua Portuguesa e Artes).

No cerne desses movimentos de articulação em favor da educação escolar indígena no Estado do Acre, tendo todos ele o protagonismo de representações indígenas em seu constructo, encontram-se alguns avanços, como os já acentuados, contudo, constatam-se ao buscarmos identificar o alcance das políticas públicas de educação escolar indígena de modo mais localizado, como é o caso das escolas do município de Marechal Thaumaturgo, que as diferenças tornam-se mais acentuadas, no sentido de sua não efetivação.

Em 27 de dezembro de 2018, foi publicada a Lei nº 3.467, que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Escolar Indígena no Estado do Acre. Essa lei tem como objetivo garantir uma educação escolar indígena diferenciada, que respeite a identidade, a cultura, a língua e as tradições dos povos indígenas do Acre. A lei estabelece que a oferta da educação escolar indígena deve ser realizada de forma bilíngue e intercultural, com a participação e o protagonismo das comunidades indígenas no processo educativo. Além disso, a lei estabelece diretrizes para a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos específicos e a estruturação das escolas indígenas.

PANORAMA DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

Pelos dados do Censo Escolar (2020), a Rede de Ensino de Marechal Thaumaturgo possui 15 escolas indígenas, sendo cinco escolas vinculadas à Rede Estadual de Ensino e dez escolas à Rede Municipal, como demonstram os dados do quadro 1, seguinte.

Quadro 1 – Escolas, etnias e aldeias de Marechal Thaumaturgo/Acre

D. ADM.	ESCOLAS	ETNIAS	ALDEIAS
ESTADUAL	Escola Jacobina	Huni Kui (Kaxinawá)	Jacobina
	Escola Santa Rita	Huni Kui (Kaxinawá)	Gloria de Deus
	Escola Jaminawá Arara	Ashaninka	Apiwtxa II
	Escola Uirapuru	Ashaninka do Rio Breu	Japinin
	Escola Aprendizado Kuntanawa	Kuntanawa	Kuntanawa
MUNICIPAL	Escola Ashaninka	Ashaninka do Rio Breu	Morada Nova
	Escola Boa Vista	Huni Kui (Kaxinawá)	Cruzeirinho
	Escola Rainha da Floresta	Huni Kui (Kaxinawá)	Vida nova
	Escola Crispim Jaminawá	Jaminawá-Arara	Aldeia Buritizal
	Felizardo Siqueira	Jaminawá-Arara	Siqueira
	Escola Shawa Kana	Jaminawá-Arara	Bom Futuro
	Escola Samuel Pianko	Ashaninka	Apiwtxa
	Escola Chave da Cultura	Apolima-Arara	Novo Destino
	Escola Thaumaturgo de Azevedo	Apolima-Arara	Nova Esperança
	Escola Hilda Siqueira	Apolima-Arara	Hilda Siqueira

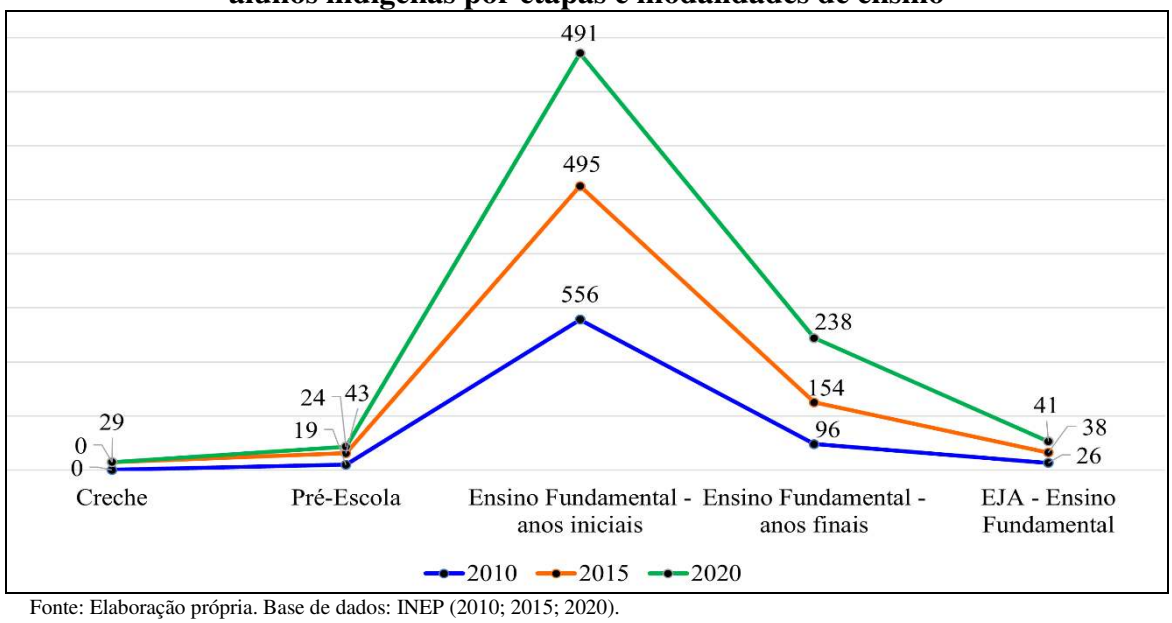
Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2010; 2015; 2020).

Conforme dados coletados na Secretaria Municipal de Educação algumas escolas indígenas possuem anexos, como é o caso da escola Ashaninka do Rio Breu, (Aldeia Morada Nova) que possui 3 anexos (Aldeia Pau Furado, Aldeia Shãkento e Aldeia Morada Nova II), também há a escola Rainha da Floresta (Aldeia Vida Nova) que tem um anexo (Aldeia São José), a escola Boa Vista (Aldeia Cruzeirinho) com um anexo (Aldeia Xinãiã) e a escola Crispim Jaminawá Arara (Aldeia Buritizal) com um anexo (Aldeia São Sebastião). Isso ocorre porque existem aldeias em diferentes localidades, mesmo que de uma mesma etnia, o que dificulta o deslocamento em tempo hábil dos alunos e professores entre elas devido às condições geográficas e abaixa densidade populacional indígena (SANCHEZ; LEAL, 2021), daí a impossibilidade de agrupá-los para a oferta de ensino apenas em uma das aldeias.

A formação inicial do professor está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para a sua profissão, bem como à sua cultura, valores e costumes, os quais devem ser incorporados ao aprimoramento da prática pedagógica. No contexto da escola indígena, não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também envolve a compreensão e incorporação de sua cultura, valores e costumes (CAVALCANTE, 2021).

A tabela, a seguir, apresenta o número de matrículas por etapas e modalidades de ensino na educação indígena em Marechal Thaumaturgo/Acre nos anos de 2010, 2015 e 2020. É possível observar um aumento na quantidade de alunos matriculados em todas as etapas de ensino, exceto na Pré-Escola em 2020, que teve uma redução em relação a 2015.

Gráfico 1 - Número de Matrículas de alunos indígenas por etapas e modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2010; 2015; 2020).

Na etapa de ensino infantil não houve alunos matriculados na creche em 2010 e em 2015 houve um aumento para 29, porém, em 2020, a quantidade de alunos matriculados voltou a zero. Em relação à pré-escola, houve um aumento significativo entre 2010 e 2015, passando de 19 para 43 o número de alunos matriculados. Entretanto, em 2020, houve uma redução para 24 alunos matriculados, mostrando uma possível queda na oferta dessa etapa de ensino.

A baixa incidência de matrículas no ensino infantil (creche e pré-escola) na escola indígenas pode estar relacionada à preceitos culturais de algumas etnias, ao defenderem que nessa fase de vida a educação das crianças é responsabilidade da família, para imersão das mesmas na cultura do seu povo, como é o caso da escola Samuel Piyãko dos Ashaninkas do Rio Amônia que, embora possua estrutura, por livre escolha, não oferta educação escolar infantil. Outro fator, estar relacionado ao baixo número de crianças por aldeia que dê para formar uma turma de Ensino Infantil.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve uma queda entre 2010 e 2020, passando de 556 para 491 alunos matriculados. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, houve um crescimento contínuo entre 2010 e 2020, passando de 96 para 238 alunos matriculados, indicando uma maior de oferta e procura por essa etapa de ensino.

Referente a comparação do quantitativo de alunos, os dados demonstraram que existe maior concentração de matrículas na primeira etapa do ensino fundamental, mas nas séries finais do ensino fundamental, há decréscimo no número de alunos, representando apenas 17,2% do total de alunos em 2010, 31% em 2015 e 48,4% em 2020, em relação ao quantitativo dos que ingressaram na primeira etapa do ensino fundamental. De todo modo, mais da metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental em escolas indígenas de Marechal Thaumaturgo levam mais tempo do que o previsto para conclusão ou não concluem o ensino fundamental.

Concorrem para quadro, fatores relacionados a falta de infraestrutura, como salas de aula, transporte e merenda escolar, até a inexistência de professores qualificados, o que faz com que aumente os níveis de evasão e/ou reprovação escolar, além de não haver abertura de turmas com vagas para as séries finais do ensino fundamental, sendo ofertadas apenas em 3 das 11 escolas indígenas, contribuindo para a diminuição do percentual de alunos concluintes dessa etapa de ensino.

Por fim, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental, também houve um aumento na quantidade de alunos matriculados entre 2010 e 2020, passando de 26 para 41 alunos. Esse aumento pode ser explicado pela distorção idade-série, uma vez que os alunos geralmente retornam à escola com idades mais avançadas do que as dos alunos que cursam a educação regular. Além disso, muitos desses alunos tiveram uma trajetória escolar irregular, o que pode gerar dificuldades de aprendizagem e defasagens em relação aos conteúdos esperados para cada série.

Fica evidente, diante desse panorama sobre os quantitativos de alunos por etapa de ensino nas escolas indígenas de Marechal Thaumaturgo, que a construção de uma escola indígena, como evidencia Grupioni e Vidal (2001), seja compreendida e promovida a partir de suas características específicas, ou seja, com estrutura físicas próprias e adequadas, com professores índios que vivam nas aldeias, com organização administrativa e didático-pedagógicas próprias, no intuito de promover saberes que façam sentido às realidades dos povos indígena.

Essa intencionalidade de promoção da escola indígena, como um instrumento didático (ROSENDO; MEDEIROS, 2021), encontra-se comtemplada, em termos de legislação, por exemplo, na Portaria Interministerial n° 559/MJ-MEC/1991, ao determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena sejam preparados e capacitados para atuarem junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas, em todos os níveis de ensino. Além disso, por essa Portaria, determina-se que os programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas, deverão ser mantidos e executados, com acesso preferencial do professor índio a esses programas permanentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil profissional dos professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre

O perfil do professor para atuar em escolas indígenas é muito específico e requer habilidades que vão além do conhecimento acadêmico tradicional. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2015), é necessário que o professor tenha uma formação que o habilite a atuar em diferentes dimensões da vida das comunidades, valorizando a cultura e a língua materna dos povos indígenas.

Além disso, é importante que o professor tenha a capacidade de construir materiais didáticos e pedagógicos que considerem a realidade multilíngue, bilíngue e monolíngue das comunidades indígenas, e que seja capaz de refletir criticamente sobre sua prática educativa e as problemáticas socioeducacionais enfrentadas pelos povos indígenas. Também deve estar comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes indígenas, levando em consideração as particularidades e necessidades desses alunos. É fundamental que o professor tenha uma postura engajada e comprometida com a valorização e o protagonismo dos povos indígenas, construindo junto com as comunidades, e não apenas para elas (GEHRKE *et al*., 2020).

Os resultados e discussão do estudo estão apresentados em articulação como o aporte teórico e documental das políticas públicas de educação escolar indígena e com os dados do perfil dos professores indígenas, elementos fundamentais para compreensão das especificidades e desafios da educação escolar indígena em Marechal Thaumaturgo, abrangendo informações referentes ao número de docentes por: sexo, dependência administrativa, escolaridade, modalidade/etapa de ensino e tipo de vínculo.

O número de docentes indígenas por sexo

Ao ser analisado o número de docentes por sexo em três anos distintos, 2010, 2015 e 2020, observou-se que houve um aumento no número total de docentes, passando de 26 em 2010 para 49 em 2020. Verificou-se ainda que a maioria é masculina em todos os anos analisados. Em 2010, 85% dos docentes eram do sexo masculino, enquanto apenas 15% eram do sexo feminino. Em 2015, a proporção de docentes masculinos diminuiu para 77%, enquanto a proporção de docentes femininas aumentou para 23%. Já em 2020, a proporção de docentes masculinos voltou a subir, representando 78% do total, enquanto as docentes femininas representam apenas 22%.

Esses dados indicam que a presença feminina na docência ainda é minoritária, embora tenha havido um aumento na proporção ao longo dos anos. É válido destacar que os dados apresentados não permitem identificar possíveis diferenças na atuação ou formação dos docentes em relação ao seu sexo. Portanto, são necessários estudos mais aprofundados sobre o perfil profissional dos docentes, levando em consideração esse aspecto.

Existem diversas possíveis explicações para o fato de que os professores indígenas geralmente são do sexo masculino. Algumas hipóteses incluem a divisão tradicional de gênero em algumas culturas indígenas, onde as mulheres são mais responsáveis pelas atividades domésticas e os homens pelas atividades externas, como caça e pesca. Isso pode levar a menos mulheres interessadas em se tornar professores, ou a menos oportunidades para que as mulheres tenham acesso à formação necessária para se tornarem professores. Pode estar relacionado também à discriminação de gênero em relação à educação formal. Em algumas culturas, as mulheres podem ter menos oportunidades de educação formal do que os homens, o que pode levar a menos mulheres se candidatando a cargos de professor. Contudo, é importante notar que essas são apenas algumas possíveis explicações, e que a realidade pode ser mais complexa e variada, dependendo da cultura e do contexto em questão.

Docentes indígenas por dependência administrativa

Em 2010, havia oito docentes na rede estadual e 18 na rede municipal, totalizando 26 docentes. Em 2015, houve uma mudança significativa com apenas cinco docentes na rede estadual e 39 na rede

municipal, totalizando 44 docentes. Por fim, em 2020, o número de docentes na rede estadual voltou a crescer para oito, enquanto na rede municipal houve um aumento de apenas dois docentes, totalizando 41 docentes no ano.

Essa variação pode ser reflexo de mudanças nas políticas públicas de educação, como a municipalização ou estadualização de escolas, além de possíveis alterações na distribuição de recursos financeiros. Vale ressaltar que a dependência administrativa das escolas pode impactar na forma como são geridos os recursos e políticas educacionais, o que pode influenciar no perfil profissional dos docentes.

Docentes indígenas por escolaridade

De acordo com os dados coletados na pesquisa sobre o perfil profissional dos professores indígenas de Marechal Thaumaturgo/AC, a escolaridade desses professores é bastante heterogênea.

Tabela 1 - Número de docentes indígenas por escolaridade

Escolaridade docente	2010	2015	2020
Ensino Fundamental incompleto	1	1	3
Ensino Fundamental completo	7	6	7
Ensino Médio Regular	10	28	28
Ensino Médio Especial	8	6	10
Superior licenciatura	0	3	1
Total	**26**	**44**	**49**

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2010; 2015; 2020).

Podemos observar que houve um aumento no número de professores com Ensino Médio completo, tanto na modalidade normal quanto na modalidade especial, entre 2010 e 2015, e essa tendência se manteve em 2020. Além disso, houve um aumento no número de professores com Ensino Fundamental completo entre 2010 e 2015, mas esse número se manteve estável em 2020. É importante destacar ainda que houve um aumento no número de professores com Ensino Fundamental incompleto, passando de 1 professor em 2010 para 3 professores em 2020.

Outro dado importante é que houve um aumento no número de professores com Ensino Médio completo na modalidade normal entre 2015 e 2020, passando de 6 para 10 professores. Por outro lado, o número de professores com Ensino Médio completo na modalidade especial se manteve estável em 28 professores entre 2015 e 2020.

Coadunando com o Art. 62 da LDB de 1996, que trata dos requisitos mínimos de formação docente para atuar na educação básica brasileira, Acre (2018), estabelece que no âmbito da educação escolar indígena, a formação dos professores

> far-se-á, valendo-se do regime de colaboração, em nível superior, em cursos presenciais de licenciatura, preferencialmente interculturais, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, preferencialmente em cursos interculturais de magistério (p. 17).

Nessa mesma diretriz, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 15 e o Plano Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo (2015-2024), Lei nº 14, de 24 de junho de 2015, meta 14, estratégia 14.2, meta 20, estratégia 20.5 e 20.17, que trata da garantia da política de formação dos profissionais da educação, aponta como estratégia, a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas de comunidades indígenas, assim como para comunidades quilombolas, para as escolas do campo e para a educação especial.

Considerando essas premissas legais, é interessante notar que o número de professores com formação superior em licenciatura além de não ser em número suficiente, ainda diminuiu de 3 em 2015 para 1 em 2020. O fato do número insuficiente de professores com formação superior em licenciatura é um obstáculo significativo para garantir uma educação de qualidade para os povos indígenas. A formação em nível superior, preferencialmente intercultural, é o que se espera para os professores que atuam nas escolas indígenas, de acordo com a legislação vigente. Não qualquer tipo de formação, e sim a que valorize os "saberes locais nos conteúdos profissionais, a incorporação de pedagogias adequadas ao ensino em contexto indígena e a preparação adequada para práticas pedagógicas em contextos de diversidade social e cultural" (VELOSA; MELLA; SALDIVIA, 2022, p. 10).

Messa direção, segundo Melo *et al* (2020),

> quando se fala em acesso ao ensino superior, é relevante apontar que existem outros "desdobramentos" tão ou mais importantes, como a problemática da permanência e da consequente saída exitosa. Ou seja, é preciso pensar em condições concretas que possibilitem novos percursos acadêmicos (p. 8).

Duas questões podem ser levantadas para compreender a problemática relativa à falta de formação adequada dos professores indígenas. A primeira porque não há nas comunidades em que os professores indígenas residem, a oferta de escolarização nas séries que os alunos precisam para dá continuidade aos estudos, seja para conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio. A formação de professores indígenas é de suma importância para o trabalho nas escolas das comunidades indígenas, pois parte do princípio de que a escola pode se tornar um ambiente propício para o respeito e a revitalização da identidade cultural do grupo étnico em questão. Ao ter professores indígenas atuando nessas escolas, observam Rosendo e Medeiros (2021), busca-se promover um espaço educacional onde a cultura, as tradições e os valores desse grupo sejam reconhecidos e valorizados, favorecendo uma

educação mais inclusiva e que esteja em sintonia com as necessidades da comunidade indígena, com o seu projeto societário (BETTIOL, 2022).

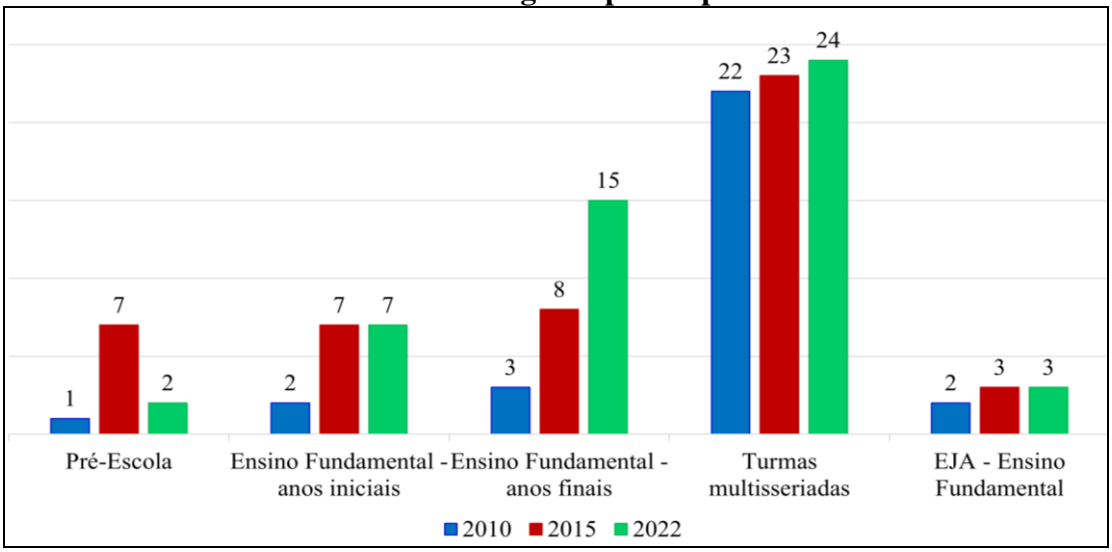
A outra questão está relacionada à inexistência ou pouca oferta de condições para que os que já possuem o ensino médio possam ingressar no ensino superior. Podemos dizer com isso, que a ausência de políticas públicas de formação de professores está intimamente relacionada ao processo de escolarização em todos os níveis, desde os anos iniciais. A exigência de qualificação está em descompasso com sua oferta e vice-versa, de modo que "o ingresso dos indígenas no Ensino Superior precisa ter como perspectiva a inserção profissional e, em decorrência, a qualificação da própria Educação Básica" (GEHRKE *et al.*, 2020, p. 6).

Docentes indígenas por etapas e modalidades de ensino

Ao longo do período analisado foi possível observar que houve um aumento gradual no número total de docentes, passando de 30 em 2010 para 51 em 2020 (gráfico 2).

É possível verificar que o ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, houve um aumento no número de docentes ao longo do período. No entanto, é importante destacar que o número de docentes com formação em nível superior em licenciatura, preferencialmente interculturais, ainda é insuficiente para atender a demanda da educação escolar indígena.

Gráfico 2 - Número de docentes indígenas por etapas e modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2010; 2015; 2020).

Segundo Sanchez e Leal (2021), ao capacitarem professores indígenas com uma formação superior, essas populações têm a capacidade de educar seus jovens em níveis mais altos, indo além do ensino básico e abrindo oportunidades de acesso ao conhecimento acadêmico e científico. Além disso, pode contribuir para fortalecer a identidade, a "trajetória cultural" (ALIATA, 2021, p. 1), promover o orgulho étnico e a autonomia das comunidades, contribuindo para a preservação e revitalização das tradições indígenas, uma vez que elas podem decidir sobre os conteúdos, métodos e abordagens educacionais que são relevantes para suas realidades locais, fortalecendo o sistema educacional próprio.

> Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores no processo de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e a organização de novos saberes e práticas (ROSENDO; MEDEIROS, 2021, p. 9).

Já em relação número de docentes que atuam em turmas multisseriadas é o maior, com 22 em 2010 e 24 em 2020. O ensino multisseriado é uma modalidade de ensino em que alunos de diferentes idades e séries são agrupados em uma mesma sala de aula e recebem a mesma instrução por um único professor. Essa prática "se constitui em uma forma predominante de oferta do ensino fundamental no meio rural da Região Amazônica e de seu entorno" (TERUYA *et al*, 2013, p. 505), comum em áreas rurais e em comunidades indígenas, onde a demanda por escolas é menor e as condições de infraestrutura são limitadas.

De acordo com a legislação brasileira, o ensino multisseriado é permitido desde que sejam observadas as condições mínimas de funcionamento, como a existência de um projeto pedagógico específico e a capacitação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino. No que se refere a atuação do professor nas classes multisseriadas "há um acúmulo de tarefas para o professor [...] existe um grande isolamento do trabalho docente, na medida em que o professor trabalha sozinho, praticamente sem contato com outros professores, orientadores e supervisores" (BRASIL, 2006, p. 66-67).

Docente indígenas por tipo de vínculo

O número de docentes por tipo de vínculo é um dado importante para compreender a realidade do quadro de profissionais da educação. Há duas formas de ingresso dos professores indígenas na Rede de Ensino de Marechal Thaumaturgo. A primeira é através da participação em concursos públicos para professores efetivos. Já a segunda é por meio de processo seletivo simplificado, que pode ser baseado

em avaliação curricular ou em contratação direta indicada pelas lideranças das comunidades indígenas onde as escolas estão localizadas.

No município, nunca foi realizado um concurso público específico e diferenciado para professores indígenas. Dessa forma, os que se tornaram efetivos participaram de edições de concursos de concorrência geral, ou seja, eram selecionados os candidatos com pontuação média suficiente para preencher as vagas disponibilizadas. Em algumas edições, as vagas eram distribuídas de acordo com a necessidade de cada escola, permitindo aos candidatos indicar a qual escola desejavam concorrer à vaga durante a inscrição.

Tabela 2 - Número de docentes indígenas por tipo de vínculo

Tipo de Vínculo	2010	2015	2020
Efetivo	0	2	3
Contrato temporário	26	42	46
Total	**26**	**44**	**49**

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: INEP (2010; 2015; 2020).

Ao analisar os dados apresentados, é possível observar uma grande quantidade de docentes contratados de forma temporária, em detrimento de uma contratação efetiva. Em 2010, não havia nenhum docente efetivo e todos os 26 docentes existentes tinham vínculo temporário. Em 2015, o número de docentes efetivos aumentou para dois, enquanto o número de docentes com contrato temporário aumentou significativamente para 42. Em 2020, o número de docentes efetivos cresceu novamente, chegando a três, enquanto o número de docentes com contrato temporário também aumentou para 46 professores.

Evidencia-se, a partir dos dados, uma tendência de aumento do número de docentes com vínculo efetivo ao longo do tempo, mas também mostra que a maioria dos docentes ainda possui contrato temporário. Isso pode indicar uma instabilidade na carreira docente, com possíveis impactos na qualidade da educação oferecida, uma vez que a segurança no emprego é um fator importante para o desempenho profissional dos docentes. Além disso, é importante avaliar as condições de trabalho desses professores com contrato temporário, como a duração dos contratos, os salários e a formação, para garantir que eles tenham condições adequadas para realizar seu trabalho de forma eficaz.

Além disso, a condição dos professores indígenas de vínculo temporário vai na contramão do que dispõe o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) ao defender que para uma educação escolar específica e diferenciada, é necessário instituir e regulamentar a carreira do magistério indígena nas Secretarias de Educação, com ingresso nessa careira através de concurso

público específico e adequado às suas particularidades linguísticas e culturais, para que tenham condições adequadas de trabalho, com uma remuneração compatível com as funções que exercem.

A situação contratual em que se encontra a maioria dos professores indígenas é de condição contratual temporária e reflete diretamente na desvalorização e precarização da profissão docente e, por consequência, na qualidade da educação. Como entende Seki *et al* (2017),

> Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida. (p. 10)

A ausência de vínculo efetivo com o poder público, responsável por promover a educação básica, torna-se empecilho aos professores temporários no acesso às políticas de formação continuada, sejam de abrangência, municipal, estadual ou nacional. À exemplo disso, podemos citar a alta rotatividade de professores cada vez que são celebrados os contratos temporários (geralmente têm duração de oito meses, podendo ser estendido por igual período). Desse modo, torna-se mais difícil desenvolver um plano de formação continuada, sendo que a formação quando ofertada, questões como a não progressão ainda persistem na carreira docente do município de Marechal Thaumaturgo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o perfil profissional dos professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre. Os professores indígenas desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade nas comunidades indígenas. Para atuar nesse contexto, é fundamental que possuam competências específicas que lhes permitam compreender as particularidades culturais e educacionais dos povos indígenas, bem como aplicar metodologias de ensino adaptadas às suas realidades.

Entre as competências necessárias para o ensino nas comunidades indígenas, destaca-se o conhecimento da língua e da cultura indígena. É importante que os professores dominem a língua falada pelos alunos, a fim de estabelecer uma comunicação mais efetiva e uma maior compreensão das práticas culturais dessas comunidades.

Além disso, é fundamental que os professores indígenas possuam habilidades de comunicação intercultural, pois isso permite a compreensão das diferenças culturais e a capacidade de trabalhar em parceria com as lideranças e organizações indígenas locais. É importante que esses professores também

tenham um domínio dos conteúdos curriculares pois na maioria dos casos, existe um cenário em que o professor indígena ensina à medida que ele mesmo aprende, frequentemente compartilhando suas dúvidas com os alunos (SILVA; SOUZA; SILVA, 2021). Daí a importância do domínio também de metodologias de ensino adaptadas às realidades das comunidades, de forma a promover um ensino contextualizado e que valorize a cultura dos alunos.

A compreensão e aplicação da legislação educacional voltada para a educação escolar indígena é igualmente importante, uma vez que essa legislação estabelece diretrizes específicas para a educação escolar indígena e define as responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal na sua implementação.

Por fim, é essencial que os professores indígenas tenham um compromisso com a preservação e valorização da cultura e dos saberes dos povos indígenas. Isso contribui para a promoção de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também preserve e fortaleça a identidade cultural dos alunos indígenas.

Quanto aos desafios que os professores indígenas enfrentam no exercício de suas funções nas comunidades indígenas, podemos destacar as dificuldades na comunicação intercultural, pois muitas vezes, os professores indígenas precisam lidar com a barreira linguística e cultural, tendo que se comunicar em uma língua estrangeira e adaptar-se às particularidades culturais das comunidades em que atuam.

Trabalham também com ausência de materiais didáticos e infraestrutura adequada. A maioria das escolas indígenas do município carecem de recursos básicos como livros didáticos, materiais escolares, computadores, acesso à internet, além de infraestrutura adequada, como salas de aula, banheiros, entre outros.

A baixa remuneração e falta de valorização é outro desafio que os professores indígenas enfrentam, pois além dos baixos salários, não têm acesso a programas de formação continuada, o que dificulta o desenvolvimento profissional e a valorização da carreira docente, assim infelizmente, a falta de valorização profissional afeta muitos professores, resultando em uma transmissão precária de conhecimentos. Esse cenário também se reflete nas escolas indígenas, onde os educadores enfrentam desafios semelhantes (SILVA; FALCÃO, 2022). Além do mais, a distância das áreas urbanas, impossibilita que os professores das comunidades indígenas que se encontram em regiões isoladas, tenham acesso aos recursos e programas educacionais disponíveis nas áreas urbanas, tornando mais complexo o processo de formação continuada dos professores indígenas, o acompanhamento pedagógico regular e o atendimento às necessidades da comunidade escolar.

Considerando todos esses aspectos que atravessam a educação indígena no município de Marechal Thaumaturgo/Acre com base nas informações recolhidas e analisadas e na literatura consultada observou-se que:

- Os índices de matrícula na educação indígena têm aumentado gradativamente, embora não sigam acompanhados do aumento de nível de escolaridade dos professores.
- Não existe por parte das Secretarias estadual e municipal um plano de formação de professores indígenas, seja com formação continuada ou em nível de licenciatura;
- Quando ofertada, há um longo intervalo de tempo entre uma formação continuada e outra. Pelo Estado, é ofertada com intervalo de quatro anos e, pelo município somente nos últimos três anos passou a ser ofertada no início de cada ano letivo.
- Há alta rotatividade dos professores indígenas, pela ausência de vínculo empregatício efetivo, o que afeta negativamente os resultados do rendimento escolar, como as taxas de aprovação, e frequência escolar.
- Há substancial dispersão entre a média de matrícula de alunos da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e os alunos da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º), demonstrando a possibilidade de existência de problemas (abandono, reprovação, desistência etc.) que ainda não foram analisados no enfretamento dessa realidade.
- A oferta de vaga no ensino superior tem ainda caráter esporádico, não suprindo a necessidade local. Além de serem pouco atrativas, haja vista, a necessidade de deslocamento intermunicipal dos professores indígenas para poder cursá-lo.

Ao cotejarmos a oferta de educação indígena por professores indígenas, não podemos deixar de levar em conta que não se trata de um processo isolado, mas sim como parte de uma trajetória formativa que começa desde a infância. É preciso garantir que as crianças indígenas tenham acesso a um ensino de qualidade e que esteja de acordo com sua cultura e realidade, para que possam desenvolver suas potencialidades e, eventualmente, se tornarem professores indígenas capacitados e comprometidos com sua comunidade. Além disso, é importante considerar que a formação de professores indígenas deve ser adaptada às especificidades culturais e linguísticas de cada povo, de forma a garantir que os conhecimentos e práticas tradicionais sejam valorizados e transmitidos às gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei n. 3.467, de 27 de dezembro de 2018**. Rio Branco: Assembleia Legislativa, 2018. Disponível em: <www.al.ac.leg.br>. Acesso em: 23/04/2023.

ALIATA, S. "Escolarización y procesos de identificación en contextos interculturales. Praxis educativa". **Praxis Educativa**, vol. 24, n. 3, 2020.

ALIATA, S. "Trayectorias socioeducativas de maestro/as indígenas del centro chaqueño". **RUNA: Archivo para las Ciencias del Hombre**, vol. 42, n. 2, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2010.

BERGAMASCHI, M. A.; LEITE, A. M. A. "Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência?". **RUNA: Archivo para las Ciencias del Hombre**, vol. 43, n. 1, 2022.

BETTIOL, C. A. "Escolas e professores indígenas: Reflexões sobre a formação e o uso das línguas indígenas". **Revista ODEERE**, vol. 7, n. 3, 2022.

BRASIL. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Constituição a República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.004**, **de 07 de fevereiro de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto presidencial n. 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Brasília: Planalto, 1991. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991**. Brasília: Ministério da Educação, 1991. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 07 de janeiro de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

CAVALCANTE, G. M. B. "Um olhar específico na formação do professor indígena do Uiramutã". *In*: MENDES, S. R. B.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Educação Indígena**: Olhares Roraimenses. Boa Vista: Editora Iole, 2021.

CAVALCANTE, G. M. B.; BORGES, S. M. "Repensando novos paradigmas para a educação indígena". In: MENDES, S. R. B.; SENHORAS, E. M.(orgs.). **Uiramutã e Educação**: Discussões Indígenas. Boa Vista: Editora Iole, 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2004.

GEHRKE, M. *et al*. "Formação de Pedagogos e Pedagogas Indígenas: Uma Terra de Direitos e de Resistência". **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação indígena**. Telêmaco Borba: Colégio Estadual Wolf Klabin, 2009.

GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B. A "Tolerância e os Povos Indígenas: A Busca do Diálogo na Diferença". *In*: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da USP, 2001.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. "Dados abertos". **INEP** [2015]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei n. 14, de 24 de junho de 2015**. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 2015. Disponível em: <www.marechalthaumaturgo.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

MELO, E. A. P. *et al*. "The place of mathematics in the training of indigenous teachers in the Alto Solimões Region/AM". **Education Policy Analysis Archives**, vol. 28, 2020.

MENDES, S. R. B. "Decolonização e formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a produção científica no cenário brasileiro". **Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, vol. 28, 2022.

OPIAC - Organização dos Professores Indígenas do Acre. **Estatuto da OPIAC**. Acre: OPIAC, 2000.

RÊGO, P. A.; PEREIRA, M. R. S. "Educação Indígena no Acre: uma experiência diferenciada". **Revista Ramal de Ideias**, n. 1, 2008.

ROSENDO, A. S.; MEDEIROS, H. Q. "Formação de professores indígenas e possibilidades decoloniais". **Liinc em Revista**, vol. 17, n. 2, 2021.

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 102, n. 261, 2021.

SEKI, A. K. *et al*. "Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira". **Práxis Educativa**, vol. 12, n. 3, 2017.

SILVA, J. A. C. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre** (Tese de Doutorado em Educação). Paraná: UFPR, 2015.

SILVA, L. M.; FALCÃO, M. T. “Estágio supervisionado curricular e a formação do professor de geografia: relato de experiência em uma escola indígena de Roraima”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 29, 2022.

SILVA, M. R. C.; SOUZA, E. M.; SILVA, I. M. “Educação escolar indígena: abrangência e perfil do professor de comunidades indígenas do Acre”. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, vol. 8, n. 2, 2021.

TERUYA, T. K. *et al*. “Classes multisseriadas no Acre”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 94, n. 237, 2013.

VELOSA, E. M. O.; MELLA, E. R.; SALDIVIA, X. G. “Reflexiones sobre experiencias interculturales de estudiantes mapuches en la universidad: Dimensiones académicas y afectivas em proyección”. **Revista Electrónica Educare**, vol. 26, n. 3, 2022.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 41| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima