

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES INDÍGENAS: ACCIONES DESARROLLADAS EN EL ESTADO DE PARANÁ

### *FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ*

### *INITIAL EDUCATION OF INDIGENOUS TEACHERS: ACTIONS DEVELOPED IN THE STATE OF PARANÁ*

Maria Christine Berdusco MENEZES<sup>1</sup>  
Rosangela Celia FAUSTINO<sup>2</sup>  
Maria Simone Jacomini NOVAK<sup>3</sup>

**RESUMEN:** La década de 1970 vio el inicio del proceso de formación de profesores indígenas, monitores bilingües. Con la Constitución de 1988 y el Decreto n° 26 de 1991, la política de educación escolar indígena pasa a la responsabilidad del Ministerio de Educación, permitiendo la formulación de una amplia legislación hacia esta enseñanza, entre ellos lineamientos que definen y orientan programas y cursos para la formación de profesores indígenas. En este texto, el objetivo es analizar los avances y desafíos para la formación inicial de maestros indígenas. Presentamos las acciones desarrolladas en el estado de Paraná/Brasil para esta formación, con una investigación cualitativa y cuantitativa de carácter bibliográfico y documental. Observamos que el estado ha avanzado, sin embargo, aún existe la necesidad de incrementar el número de docentes capacitados en un nivel superior para trabajar en escuelas indígenas, así como la oferta de titulaciones específicas e interculturales hacia la formación integral del sujeto indígena en sus aspectos de territorialidad, cultura, lenguaje, metodologías, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que consideren las formas adecuadas de aprendizaje, interrelacionadas con los etnosaberes.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial de docentes indígenas. Paraná. Políticas. Avances y retos.

**RESUMO:** Os anos de 1970 tem como marco histórico o início do processo de formação de professores indígenas, formando monitores bilíngues. A partir da Constituição de 1988 e do Decreto n° 26 de 1991, a política da educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, possibilitando a formulação de uma vasta legislação específica para esta modalidade de ensino, entre elas Diretrizes que definem e orientam programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas. Nesse

<sup>1</sup> Universidad Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación y en el Programa de Posgrado en Agroecología. Doctorado en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>. E-mail: [mcbmenezes@uem.br](mailto:mcbmenezes@uem.br)

<sup>2</sup> Universidad Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Profesora y Jefa del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación. Doctorado en Educación (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>. E-mail: [rfaustino@uem.br](mailto:rfaustino@uem.br)

<sup>3</sup> Universidad Estadual de Paraná (UEM), Paranavaí – PR – Brasil. Profesora Adjunta en el Colegiado de Pedagogía. Doctorado en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3820-6579>. E-mail: [maria.novak@unespar.edu.br](mailto:maria.novak@unespar.edu.br)

*texto, cujo objetivo é analisar os avanços e desafios para a formação inicial de professores indígenas, apresentamos as ações desenvolvidas no estado do Paraná para essa política, a partir de pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho bibliográfico e documental. Verificamos que o estado tem avançado, entretanto, ainda há necessidade de aumentar os números de professores formados em nível superior para atuar nas escolas indígenas, bem como a oferta de licenciaturas específicas e interculturais que possibilitem a formação integral do sujeito indígena em seus aspectos de territorialidade, cultura, língua, metodologias, concepções de ensino e de aprendizagem que considerem os modos próprios de aprender, inter-relacionados com os etnosaberes.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação inicial de professores indígenas. Paraná. Políticas. Avanços e desafios.*

**ABSTRACT:** *The 1970s saw the beginning of the process of initial formation of indigenous teachers, forming bilingual monitors. As of the 1988 Constitution and Decree No. 26 of 1991, the policy of indigenous school education becomes the responsibility of the Ministry of Education, enabling the creation of a wide and specific legislation for this type of teaching, among them Guidelines that define and guide the formulation of specific programs and courses aimed at the training of indigenous teachers. In this text, which seeks to analyze the advances and challenges of the initial training of indigenous teachers, we present the actions developed in the state of Paraná based on qualitative and quantitative research of bibliographic and documentary nature. We note that the state has advanced, however, there is still a need to increase the number of teachers trained at a higher level to work at indigenous schools, as well as the offer of specific and intercultural teaching degrees that enable the wholesome formation of the indigenous individual in their aspects of territory, culture, language, methodologies and conceptions of teaching and learning that consider the proper ways of learning in relation to ethnographic knowledge.*

**KEYWORDS:** *Initial education of indigenous teachers. Paraná. Policies. Advances and challenges.*

## **Introducción**

El texto aborda el tema de la Formación Inicial de Profesores Indígenas, destacando los avances y desafíos en el proceso de formación de profesores indígenas en el estado de Paraná, a partir de la Constitución de 1988 y de las leyes infraconstitucionales. Las reflexiones son el resultado de las acciones del Laboratorio de Arqueología, Etnografía y Ethnohistoria de la Universidad Estatal de Maringá, que desde 1996 cuenta con un equipo interdisciplinario de investigadores que estudian temas relacionados con los pueblos indígenas de Paraná, además de desarrollar proyectos de formación de profesores indígenas de acuerdo con las demandas indígenas.

El proceso de formación de profesores indígenas en Paraná se inició en la década de 1970, bajo la coordinación de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), como ocurrió en

diferentes estados brasileños (OLIVEIRA, 1999). Según Faustino (2006), los indígenas de Paraná participaron en el primer grupo (1970-1971) del Curso de Formación de Tutores Bilingües, Proyecto Clara Camar o, desarrollado en la Tierra Indígena de Guarita, ubicada en el estado de Rio Grande do Sul, organizado y coordinado por la agencia misionera *Summer Institute of Linguistic (SIL)*, asociada a la FUNAI. El objetivo era formar monitores indígenas bilingües que actuaran como traductores en el aula hasta que los niños aprendieran el portugués y llegaran a dominar el código de la lengua escrita, es decir, que actuaran en los primeros años de la educación primaria (MENEZES, 2016).

Poco después de la promulgación de la Constitución de 1988, que reguló los derechos de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a utilizar su lengua materna y sus propios procesos de aprendizaje en la educación básica, se publicó una amplia legislación infraconstitucional, que incluye resoluciones, decretos, directrices, dictámenes y referencias, con el objetivo de regular las acciones en la organización de la educación escolar indígena.

En 1991, el Decreto n  26 atribuyó al Ministerio de Educación la "competencia para coordinar las acciones referentes a la Educación Indígena" (BRASIL, 1991), es decir, la educación escolar indígena pas  a ser laica, quedando prohibida su conducción por órdenes religiosas. La Ordenanza Interministerial n. 559, publicada en el mismo año, prescribe el deber del Estado y define en su Art. 1 "Garantizar a las comunidades indígenas una educación básica de calidad, laica y diferenciada, que respete y fortalezca sus costumbres, tradiciones, lengua, procesos de aprendizaje propios y reconozca sus organizaciones sociales" (BRASIL, 1991).

El Parecer n . 14/99 afirma que en esa época había un gran número de profesores indígenas sin formación docente convencional; dominaban los conocimientos de la cultura, sin embargo, carecían de formación académica. Con el objetivo de promover una educación escolar indígena específica, diferenciada y que atienda a las necesidades culturales de cada comunidad, se declaró de extrema importancia que "[...] los profesionales que actúan en las escuelas pertenezcan a las sociedades involucradas en el proceso escolar" (BRASIL, 1999, p. 12), ya que se trata de la cuestión del bilingüismo, de la elaboración de materiales didácticos en consonancia con la cultura y la realidad socioling stica de la comunidad, de las etnohabilidades que permiten, además de la revitalización de la cultura, atribuir significado a los diferentes contenidos curriculares que contempla el plan de estudios.

A través de una investigación cualitativa y cuantitativa cuya metodología se basó en relevamientos bibliográficos y documentales, organizamos este texto en dos partes: en la primera parte, abordaremos cómo se viene dando la formación inicial de los docentes

indígenas en Paraná a través del magisterio indígena en el nivel secundario y de la política de acción afirmativa en la educación superior; en la segunda parte reflexionamos y analizamos los avances y logros de los pueblos indígenas y los desafíos que debe enfrentar el Estado para una formación inicial intercultural y bilingüe de los docentes indígenas, en consonancia con los derechos educativos de los pueblos indígenas.

### **El estado de Paraná y las acciones para la formación inicial de profesores indígenas**

Los movimientos sociales indígenas que se produjeron con gran visibilidad en los años 70 y durante el periodo de redemocratización del país contribuyeron a la inclusión de sus derechos en el texto de la Asamblea Constituyente, que se reafirmó en la legislación posterior. En este sentido, se empezaron a crear cursos de formación inicial para maestros indígenas "con la intención de romper con la práctica secular de la actuación de los maestros 'blancos' en contextos indígenas, ante la demanda del movimiento indígena de protagonismo y 'asunción de autoría' en sus proyectos de sociedad" (NASCIMENTO, 2017, p. 61).

Con base en las conquistas constitucionales, en 1993 se publicaron los Lineamientos de la Política Nacional de Educación Escolar Indígena, una de las primeras legislaciones específicas sobre educación escolar indígena que contempló discusiones y recomendaciones para atender las diferentes realidades indígenas del país. En cuanto a la formación de los profesores, las Directrices afirman que "las comunidades indígenas exigen, y tienen derecho a ello, que los profesores de sus escuelas sean indios" (BRASIL, 1994, p. 21). Considerando que las escuelas indígenas tienen especificidades en relación con las lenguas, la cultura y los modos propios de enseñanza y aprendizaje, el documento define como cuestiones fundamentales e indispensables a contemplar, a saber:

La formación de indios como investigadores de sus propias lenguas, historia, geografía, medio ambiente, salud [...];

La formación de indios como alfabetizadores en sus lenguas maternas;

La formación de indios como escritores y editores de material didáctico y pedagógico en sus lenguas maternas, refiriéndose a los conocimientos étnicos de sus sociedades;

Formación de indios como profesores de portugués como segunda lengua y escritores de material didáctico y pedagógico en portugués;

La formación de los indios como administradores y gestores de sus procesos educativos escolares (BRASIL, 1994, p. 21, nuestra traducción).

Ante la necesidad de formación de profesores, la Ley de Directrices y Bases de la Educación LDBEN 9394/96, en su artículo 79, garantiza que "la Unión prestará apoyo técnico y financiero a los sistemas educativos en la impartición de la educación intercultural a las

comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación" (BRASIL, 1996) y que deberá incluir programas de formación de personal especializado en los Planes Nacionales de Educación. El Plan Nacional de Educación (PNE 2001-2010) dedicó el capítulo noveno a la Educación Indígena, y presentó como una de las metas el reconocimiento de la educación indígena y la creación de la categoría de maestros indígenas como carrera específica en educación.

En Paraná, según Cremonese, De George y Marschner (2006), la primera clase de formación de profesores indígenas de nivel medio - magisterio - se inició en 2006 para atender a las necesidades de las comunidades y en consonancia con las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas. Hasta el año 2010, 90 docentes de las etnias Kaingang y Guaraní se habían graduado en el Profesorado Indígena (MENEZES, 2016). En 2014, fue autorizada, por el Dictamen CCE/CEMEP n. 96/14, otra oferta para el curso de formación de profesores indígenas, en la modalidad normal, en el nivel medio: este curso comenzó en 2019 en el Centro Estatal de Educación Profesional (CEEP), municipio de Manoel Ribas, Paraná. La formación se ha impartido en dos clases con 35 alumnos cada una, una de la etnia Guaraní y otra de la etnia Kaingang.

Ambas ofertas de cursos se organizaron en alternancia (BRASIL, 1996). Esta metodología de organización de la enseñanza, denominada por Cordeiros, Reis y Hage (2011, p. 116) Pedagogía de Ciclo Alterno, ha sido utilizada en cursos de formación para jóvenes y adultos rurales, "ya que se trata de una propuesta pedagógica y metodológica capaz de atender a las necesidades de articulación entre la escolaridad y el trabajo, facilitando a estos individuos el acceso a la escuela sin tener que dejar de trabajar". Las propuestas siguieron las orientaciones de los Parámetros para la Formación de Profesores Indígenas (BRASIL, 2000), contemplando en la estructura curricular contenidos sobre los derechos de los pueblos indígenas presentes en la legislación, el reconocimiento y valoración de las culturas, lenguas, tradiciones y reflexiones sobre la función de la escuela en las comunidades indígenas.

En 2006, cuando empezó el primer grupo de formación docente indígena en Paraná, según levantamiento realizado por Faustino (2006, p. 243), había "27 escuelas, siendo tres estatales, 23 municipales y una construida por los Guaraní Nhandewa". Con relación al número de matrículas, la autora ha identificado "alrededor de 3300 alumnos", y que en esas escuelas actuaban "150 profesores, siendo 67 no-indios, 65 indígenas de la etnia Kaingang y 18 de la etnia Guaraní".

En 2016, después de 10 años de realizar esta encuesta, Menezes (2016), con base en la información disponible en el sitio web del gobierno del estado de Paraná (día a día de la

educación), presentó los siguientes datos relativos a la educación básica indígena: 38 escuelas estatales; 5.340 matrículas; 686 profesores, de los cuales 227 indígenas y 459 no indígenas; 38 directores, 3 indígenas y 35 no indígenas; 4 subdirectores, 1 indígena y 3 no indígenas; 55 pedagogos, 7 indígenas y 48 no indígenas, 16 coordinadores del ciclo básico (años iniciales), 5 indígenas y 11 no indígenas.

En el año 2020, la Educación Básica Indígena en el estado de Paraná es formada por 39 escuelas ubicadas en 32 Tierras Indígenas habitadas por indígenas de las etnias Kaingang, Guarani y Xetá. Las Tierras Indígenas están ubicadas en 25 municipios del estado, que generalmente presentan bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH), y las escuelas son organizadas por 14 núcleos regionales de educación, conforme la ubicación (PARANÁ, 2020). Hay un total de 5.662 matrículas. Las escuelas cuentan con profesionales indígenas y no indígenas, siendo que, en el total, 325 profesores son indígenas y 439 profesores no indígenas. Además de los profesores indígenas que actúan en las escuelas indígenas, hay 34 que imparten clase de lengua indígena, en el turno contrario: guaraní y/o kaingang, en 16 aldeas/tekohas, atendiendo cerca de 300 niños. Totaliza en el estado 349 profesores indígenas y 439 profesores no indígenas, resultando en 788 profesores en la educación básica indígena (PARANÁ, 2020).

Algunos indígenas están asumiendo los equipos pedagógicos de las escuelas, que están formados por un profesor de pedagogía (con titulación en pedagogía) y un coordinador del ciclo básico de 4 años (técnico pedagógico al que no se le exige titulación). Hay 56 pedagogos, 12 indígenas y 44 no indígenas; y 18 coordinadores del ciclo básico de 4 años, 5 indígenas y 13 no indígenas.

También existe la función de director. En las 39 escuelas de Paraná, hay 35 directores no indígenas y 4 directores indígenas. Los cuatro indígenas que están en la dirección son dos licenciados en Pedagogía por la Universidad Estatal de Maringá (UEM), uno licenciado en Historia por la Universidad del Norte de Paraná (UENP) y otro licenciado en Pedagogía, también por la UENP. En el concepto de gestión democrática, un gestor/director indígena tiene un papel importante para el desarrollo de acciones y decisiones colectivas (BAYER; FLORENTINO; ORZECOWSKI, 2020), con el objetivo de mejorar la educación intercultural bilingüe.

Casi todos los profesores indígenas de Paraná trabajan en la educación infantil y en los primeros años de la educación básica porque no tienen título para asumir los últimos años de la educación básica y la educación secundaria. La formación del profesorado ha sido una de las reivindicaciones centrales de los movimientos indígenas en todo el país.

Existen experiencias en diferentes regiones del país y una política nacional de fomento a la formación docente a través del Programa de Apoyo a la Educación Superior y al Egreso Indígena (PROLIND), que atiende las demandas de proyectos específicos para cursos de educación superior. También existen políticas de Acción Afirmativa que ofrecen vacantes o cuotas suplementarias en las IES (NOVAK, 2014).

Prolind se creó en 2005, en consonancia con el desarrollo del Programa de Diversidad en la Universidad (PDU), que comenzó en 2002, como señala Novak (2014). En este sentido, Nascimento (2017, p. 57) destaca que el "movimiento en torno al PDU resultó en la creación de condiciones institucionales, dentro del MEC, para el tratamiento de la diversidad a través de la formulación de políticas, programas y acciones para promover una mayor equidad educativa", lo que dio la oportunidad de crear la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), y entre las iniciativas del PDU, la "creación del Prolind en una acción conjunta de dos secretarías del MEC, la Secad y la Secretaría de Educación Superior (SESu)" (NASCIMENTO, 2017, p. 61).

Las primeras experiencias de un Vestibular Diferenciado para el ingreso de los pueblos indígenas en las universidades, en cursos específicos, datan del final de la década de 1990, consolidadas en la política estatal en 2001 en Mato Grosso con el primer curso de grado indígena, por la Universidad Estatal de Mato Grosso (Unemat), seguido, en 2003, por la creación de una carrera de profesorado indígena, por la Universidad Federal de Roraima, en un escenario de grandes movimientos indígenas para la expansión y la oferta de formación de profesores indígenas.

Las carreras de profesorado se organizan en diferentes tiempos y espacios, ya que los alumnos son profesores que trabajan en escuelas indígenas, muy similar a la organización por la Pedagogía de Ciclo Alterno, lo que permite incluir a los grupos indígenas en la educación superior pública con el apoyo del Gobierno Federal. Los documentos y la amplia legislación sobre el tema muestran que esa formación busca la articulación con las secretarías de educación de los estados, las organizaciones indígenas, las instituciones de educación superior, la Funai y con el propio MEC, que regula y evalúa los cursos de educación superior.

También se han producido otras formas de entrada de los indígenas en la enseñanza superior pública. En respuesta a los constantes reclamos de los líderes indígenas ante la Asesoría Especial de Asuntos Indígenas del estado de Paraná, se creó en 2001 una política de acceso indígena a las universidades públicas, mediante la Ley 13.134/2001, que destin  tres vacantes en cada una de las siete IES públicas estatales y, posteriormente, su sustituta, la Ley 14.995/2006, que duplicó el número de vacantes, a seis. Así, desde el año 2002, el vestibular

específico ha estado ocurriendo a los pueblos indígenas (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2014). De acuerdo con las vacantes ofrecidas en las siete universidades estatales y en la Universidad Federal de Paraná, ha habido alrededor de 700 inscripciones de indígenas en diferentes cursos de educación superior; según los datos presentados en el *Informe Vestibular de los Pueblos Indígenas*, hay 131 graduados indígenas en Paraná (CUIA, 2019), lo que representa alrededor del 20% de los ingresantes indígenas en el período de 19 años.

Según la Resolución n.º 1, del 7 de enero de 2015, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores Indígenas en los cursos de Educación Superior y Educación Secundaria, la formación de los profesores indígenas "debe realizarse en cursos específicos de licenciatura y pedagogías interculturales" asegurando "la formación inicial en servicio" (BRASIL, 2015, p. 2).

En ese sentido, está en marcha un curso de graduación en Pedagogía Indígena en Paraná, dirigido a indígenas de las etnias Kaingang, Guaraní y Xetá. Como se afirma en el Proyecto Político Pedagógico, el curso es "el resultado del trabajo de producción colectiva de muchos sujetos" (PROYECTO, 2019, p. 7), a partir de los indígenas de la comunidad de Rio das Cobras, que presentaron la demanda de formación a la Universidad Estatal del Medio Oeste (Unicentro), que respondió rápidamente y movilizó con los líderes indígenas, directores y profesores, investigadores de otras IES, Centro Regional de Educación, Funai y otros socios, la oferta de 3 clases, que sumarán 180 vacantes para formar a los pedagogos para que puedan asumir la enseñanza en las escuelas indígenas, ya que la demanda de pedagogos es significativa en el estado.

Mencionamos, por ejemplo, la realidad de una escuela indígena de Paraná, ubicada en la Tierra Indígena Ivaí, en el municipio de Manoel Ribas, en cuanto al número de matrículas y al campo de acción del pedagogo. Actualmente hay 745 matriculados en esta institución, que atiende todas las etapas de la educación básica; los espacios que requieren formación específica en una carrera de pedagogía son para la enseñanza en la educación infantil, los años iniciales de la educación básica y en la función de coordinador pedagógico, que en Paraná se denomina profesor de pedagogía (PARANÁ, 2020). Esta única escuela indígena ubicada en el Territorio Indígena Ivaí, cuenta con 24 profesores licenciados en pedagogía para trabajar en la educación infantil y en los primeros años de la educación básica y con cinco profesores pedagogos que conforman el equipo pedagógico de la escuela. Esto significa que sólo en esa escuela hay 29 puestos de trabajo para profesores con titulación en educación (PARANÁ, 2020). Sin título académico, la gran mayoría de los profesores indígenas en las aulas actúan



como auxiliares, cumpliendo la función de intérpretes de la lengua indígena, porque hay comunidades donde los niños pequeños no hablan portugués. Otros profesores, incluso sin título académico, trabajan como profesores de lenguas indígenas en los últimos años de la enseñanza primaria y secundaria.

A partir de datos recopilados por la Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SEMESP), Núcleo UEM-Paraná, y en el sitio web *cotidiano da educação*, en Paraná, actualmente hay solamente 68 profesores indígenas titulados actuando en aulas de clase y, al todo, hay la demanda de 764 profesores para atender a las 39 escuelas indígenas.

Ante estos datos, la propuesta del curso de Profesorado en Pedagogía Indígena en la UNICENTRO/PR se organizó a través de la metodología de Ciclo Alterno como un importante proceso formativo, ya que pretende cumplir con la legislación vigente que permite la formación en servicio. Gehrke, Sapelli y Faustino (2019) señalan que los Tiempos Educativos (Tiempo Universitario y Tiempo Comunitario) en la pedagogía de la alternancia se profundizan,

[...] la relación teoría-práctica y potencia el contacto con la diversidad étnico-cultural indígena, la experiencia de prácticas de autoorganización, el intercambio con otras comunidades, la asistencia inmediata a las dificultades de aprendizaje, el acceso a materiales de estudio diversificados, los intercambios y nuevos aprendizajes de técnicas artesanales, cantos, danzas, entre otros elementos culturales (GEHRKE; SAPELLI; FAUSTINO, 2019, p. 12, nuestra traducción).

Otro aspecto importante a destacar se refiere al plan de estudios del curso. Con el objetivo de una educación intercultural, el plan de estudios incluye contenidos de base específica del curso de pedagogía en cumplimiento de las "Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de Educación Básica de nivel superior, curso de grado completo" (BRASIL, 2006) y contenidos "relacionados con las políticas socioeducativas y los derechos indígenas, teniendo en cuenta la complejidad y la especificidad del funcionamiento, la gestión pedagógica y financiera, así como el control social de la Educación Escolar Indígena" (BRASIL, 2015, p. 4).

La propuesta y efectividad del curso de Pedagogía Indígena realizado por la UNICENTRO en alianza con otras IES del estado ha permitido reflexiones que están posibilitando la organización de nuevas carreras de acuerdo con la demanda de los pueblos indígenas del estado y la realidad de sus escuelas.

## Los avances y retos en la formación del profesorado indígenas en Paraná

Aunque una política específica para la formación inicial de profesores indígenas en Brasil es reciente (NOVAK, 2014), entendemos que ha habido avances a nivel federal y estatal, como en Mato Grosso, que fue el primer estado que comenzó a ofrecer vacantes específicas para la educación superior indígena. Con un vestibular específico desde 2001, el Estado ha graduado a unos 500 profesores de diferentes grupos étnicos en cursos de grado intercultural.

En Paraná, la política de inclusión indígena iniciada en el mismo período por la Ley 13.131/2001, con un Vestibular Específico que involucra a todas las IES públicas estatales y a la UFPR, ha capacitado, hasta la fecha, a aproximadamente 60 profesores. En ese sentido, es urgente ampliar esa formación para aumentar el número de maestros indígenas en las escuelas estatales y fomentar tanto la educación intercultural como las lenguas indígenas, cada vez más amenazadas.

El gobierno de Paraná aprobó leyes e implementó la política de vacantes complementarias y garantizó la realización de exámenes de ingreso a la universidad específicos para los pueblos indígenas y una beca de ayuda estudiantil cuyos montos se actualizan periódicamente (PARANÁ, 2016) para que los estudiantes tengan condiciones objetivas para estudiar. También existe la oferta de cursos de Enseñanza Indígena de nivel medio destinados a la formación de maestros para la educación infantil y los primeros años en las escuelas indígenas. Sin embargo, la formación bilingüe e intercultural de los profesores para trabajar en los últimos años y en la educación secundaria indígena, así como para actuar como pedagogos en los equipos escolares, sigue sin estar cubierta.

Además de las siete IES estatales, el estado de Paraná cuenta con cuatro universidades federales y un instituto federal con 25 campus avanzados (BRASIL, 2020). Estas instituciones han cumplido con la ley de cupos, N° 12.711/2012, que permite que algunos indígenas también ingresen a las carreras de educación superior y tecnológica que ofrecen.

Entre las investigaciones realizadas sobre la formación de profesores indígenas, destacamos a Alves (2017), que analizó el Programa de Diversidad Pibid como una posibilidad de mejorar la formación inicial de los estudiantes indígenas que asisten a los cursos de pregrado en la Universidad Estatal de Maringá en el período de 2014 a 2017, cuyo acceso se produjo a través de la política de vacantes complementarias.

Alves (2017) destaca que los alumnos tuvieron grandes avances con la formación desarrollada por Pibid Diversidad. Al analizar los informes de los alumnos, la autora afirma que la "participación en el PIBID-Diversidad les permitió conocer mejor su propia aldea, la

propia escuela, en situaciones de enseñanza-aprendizaje" (ALVES, 2017, p. 161) y "que los materiales diversos y diferenciados utilizados en la actuación de los becarios atrajeron significativamente la atención de los niños, ayudando a la apropiación de los contenidos" (ALVES, 2017, p. 164).

El estudio de Alves (2017) muestra que programas como el Pibid Diversidad contribuyen para que los futuros maestros indígenas mejoren sus conocimientos y relacionen la teoría estudiada en las disciplinas que conforman el currículo con la práctica/realidad de las comunidades indígenas, acercándose a los principios de la Pedagogía de Ciclo Alterno.

Jordão (2014), investigadora indígena que se ha dedicado a estudiar el papel del profesor indígena en la escuela y en la educación indígena, presenta en sus reflexiones que uno de los objetivos de la legislación actual es que la alfabetización se produzca en ambas lenguas (indígena y portugués); en ese caso, el profesor necesita dominar la lengua indígena. La autora señala que cuando el profesor domina la lengua indígena "se eliminan muchas de las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje" y además sería "una forma de conocer mejor la propia lengua investigando con los ancianos del pueblo". Al estudiar su propia lengua, los indígenas recuperan sus propias metodologías, conocimientos y prácticas, configurando así la recuperación de la tradición" (JORDÃO, 2014, p. 7).

Podemos considerar que el dominio de la lengua indígena es uno de los desafíos a enfrentar, ya que muchas personas ya no hablan sus lenguas, porque a lo largo de más de 500 años de colonialismo hubo períodos en la historia de la educación indígena en los que las normas legales prohibían el uso de la lengua indígena (BRASIL, 1845), o incluso inducían sutilmente a los indios a hablar y usar la lengua portuguesa (BRASIL, 1973).

La revitalización de la cultura, el fortalecimiento de la lengua indígena y la interlocución se convierte, por lo tanto, en un reto a enfrentar en cursos y/o programas específicos para la formación inicial de maestros indígenas, considerando la especificidad de la educación intercultural, diferenciada y bilingüe en la que se basa la "categoría de escuela indígena" (BRASIL, 1999); en este sentido, en consonancia con los textos legales, el maestro indígena es, por ser parte de la comunidad y tener conocimiento de la cultura y la lengua indígena, quien tiene las mejores condiciones para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas indígenas.

El desempeño del maestro indígena busca, junto con su comunidad, garantizar las características de la escuela indígena, que son: Un calendario diferenciado; metodologías que valoren e incorporen los conocimientos y prácticas tradicionales de cada pueblo; enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena y de la lengua portuguesa en sus formas orales y escritas;

construcción de material didáctico de acuerdo con la lengua hablada y la organización sociocultural de cada pueblo; un currículo que incluya contenidos universales y conocimientos de la cultura indígena, la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas, una gestión que permita la construcción de proyectos pedagógicos con autonomía y especificidad de la escuela indígena, porque la gestión y organización de la escuela indígena debe considerar

[...] sus estructuras sociales; sus prácticas socioculturales, religiosas y económicas; sus formas de producción de conocimiento, sus procesos propios y métodos de enseñanza-aprendizaje; el uso de materiales didáctico-pedagógicos elaborados de acuerdo al contexto sociocultural de cada pueblo indígena (BRASIL, 2012, p. 8, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta la realidad en la que se desenvolverá el profesor indígena, es evidente lo compleja, significativa y fundamental que es su formación, y lo relativamente diferente que es de la formación de un profesor no indígena. La formación del maestro indígena está siempre permeada por la relación entre los conocimientos ancestrales de su pueblo y los conocimientos occidentales que adquiere en la educación superior y en la formación continua.

El maestro indígena es un sabio capaz de desarrollar proyectos pedagógicos interculturales y bilingües junto con otros maestros, líderes, ancianos y curanderos de sus comunidades, y así contribuir al fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas a través de la escuela.

### **Consideraciones finales**

La formación inicial de los profesores indígenas es un tema que requiere muchos estudios, investigaciones y propuestas de programas y cursos específicos para atender los preceptos legales y las demandas de las diferentes comunidades indígenas de Paraná.

Con este texto fue posible verificar que las políticas nacionales y estatales para la formación de maestros indígenas son recientes, entendiendo que la sistematización de una política pública nacional dirigida a este segmento proviene principalmente de las demandas producidas por los movimientos sociales indígenas entre los años 70 y 90.

La década del 2000 se convirtió en el hito histórico de la reglamentación de una legislación nacional para el ingreso de los indígenas a la educación superior a través de la política de acción afirmativa, mediante titulaciones y cupos interculturales. En Paraná, en

atención a esta política general, se implementó una legislación que garantizaba las vacantes complementarias, regulada por las leyes n  13.134/2001 y n  14.995/2006.

Los estudios realizados por los investigadores mostraron que, para una educación consistente que atienda a las Directrices y a los deseos de las comunidades, es necesaria una mayor articulación entre las especificidades y demandas de las escuelas indígenas y las carreras en las que se insertan esos pueblos indígenas. Así, destacamos las conquistas de los pueblos indígenas en el estado de Paraná en cuanto al acceso a la educación superior y argumentamos que es fundamental ampliar esta política para garantizar la formación de los profesores en cursos interculturales y bilingües.

Así, entendemos que la organización de carreras específicas para los pueblos indígenas es una demanda que necesita ser discutida con los pueblos indígenas e implementada en el estado de Paraná, ya que permite un currículo que incorpora contenidos culturales y el respeto a las formas de aprendizaje de los estudiantes indígenas.

Hay una discrepancia que afecta directamente a la escolarización de las nuevas generaciones indígenas: cuando observamos que en las 39 escuelas indígenas estatales de Paraná la mayoría de los aproximadamente 800 profesores que trabajan en ellas no son indígenas y que, entre los profesores indígenas, el 80% no tiene estudios superiores ni estabilidad laboral, porque son contratados mediante procesos simplificados con contratos temporales.

Esta cuestión conlleva a la urgencia en inversiones, tanto financieros como pedagógicos, en la formación inicial de profesores indígenas, dado que el estado presenta grande demanda de formación de profesores indígenas para actuar en las interculturales, siendo ese un gran reto, ampliar el número de profesores indígenas y al mismo tiempo la oferta de una formación de calidad con el fin de complementar aspectos de la cultura y la valorización de las lenguas maternas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, garantizando así la función de la escuela indígena, tema ese que merece profundización.

## REFERENCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de saberes: políticas de año afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

ALVES, R. C. **A forma o inicial de professores para a doc ncia nas escolas indígenas: o Pibid-Diversidade na UEM-PR**. 2017. 230 f. Disserta o (Mestrado) – Programa de Pós-Gradua o em Educa o, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BAYER, M. F.; FLORENTINO, O. P. M.; ORZECOWSKI, S. T. Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidades**, Natal, RN, v. 16, n. 1, p. 39-64, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 23. ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 25, p. 2487, 5 fev. 1991.

BRASIL. **Decreto n. 426, de 24 de julho de 1845**. Contêm o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios. Brasília, DF: Senado Brasileiro, 1875. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da rede federal**. Brasil, DF: MEC, 2020. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados\\_instituto\\_edpro.php?uf=PR](http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados_instituto_edpro.php?uf=PR). Acesso em 16 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Resolução n. 1, de 7 janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 8 jan. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 19 set. 2020.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 115-125.

CREMONEZE, C.; DE GEORGE, I. T. B.; MARSCHNER, R. Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico. *In*: PARANÁ. **Educação escolar indígena**. Curitiba: SEED, 2006.

CUIA. Comissão Universidade para os Índios. **Relatório do vestibular dos povos indígenas**. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Curitiba, 2019.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-26, 2019.

JORDÃO, E. L. P. Reflexões sobre o papel do professor indígena na educação escolar indígena e educação indígena. **Web revista página de debate: linguística e linguagem**, Campo Grande, n. 23, p. 1-14, jul. 2014.

MENEZES, M. C. B. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná.** 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NASCIMENTO, R. G. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas. *In: Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.* Venezuela: UNESCO/IESALC, 2017. Colección 25, v. 20, p. 49-76.

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná:** estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OLIVEIRA, S. M. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PARANÁ. Dia a dia da educação. **Consulta escolas**, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=ac4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARANÁ. **Resolução n. 023/2016.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2016.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: formação intercultural e bilíngue de professores indígenas no Paraná. Guarapuava, PR: Unicentro, 2019. v. 9. (Caderno de Educação do Campo)

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões.** Programa de ações afirmativas, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos>. Acesso em: 19 set. 2020.

### Cómo referenciar este artículo

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formación inicial de profesores indígenas: acciones desarrolladas en el estado de Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 912-927, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928>

**Enviado el:** 20/06/2020

**Revisiones requeridas el:** 16/09/2020

**Aceptado el:** 03/11/2020

**Publicado el:** 01/03/2021