UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CASSANDRA AUGUSTA RODRIGUES NASCIMENTO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM: O OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA

Manaus – AM
2021

CASSANDRA AUGUSTA RODRIGUES NASCIMENTO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM: O OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha 1 – Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas

Manaus – AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244f

Nascimento, Cassandra Augusta Rodrigues
A formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM : o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena / Cassandra Augusta Rodrigues Nascimento . 2021
102 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Produções de mestrado e doutorado. 2. Formação de professores indígenas. 3. Prática docente intercultural. 4. Interculturalidade . I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CASSANDRA AUGUSTA RODRIGUES NASCIMENTO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM: O OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas

Aprovado em: 08, de setembro, de 2021.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Helen Cristina Picanço Simas – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Nayana Cristina Gomes Telles – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque – Membro Externo
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa – Suplente
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Profa. Dra. Maria Nilvane Fernandes – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Ao meu esposo que, incansavelmente, sempre me apoiou em todos os momentos da minha vida.

À minha filha, Beatriz, que corajosamente sempre luta pelo que quer.

À minha neta, Rebeca, minha Pequinha, por seu carinho e grandes alegrias.

Aos meus colegas de turma que foram solidários quando tive Covid-19, em 2020.

Às minhas companheiras de todas as horas, Sinara, Endrea, Laura e Érica, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis desta trajetória.

À minha orientadora, professora Dra. Hellen Picanço, por partilhar comigo conhecimentos, experiências e sugestões enriquecedoras para o construto desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu sustento e cuidar de mim todos os dias.

À minha mãe, Etelvina, e ao meu pai, Severino (*in memoriam*), por terem se esforçado para que eu pudesse receber as condições necessárias ao meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Ao meu esposo Walfredo, meu Fred, que desde que disse SIM para ser meu esposo, NUNCA deixou de cuidar de mim e da nossa família. És muito especial, meu querido amado, sou grata a Deus por seu apoio em todos os momentos da trajetória do mestrado e especialmente por ter cuidado de mim no pós-covid. EU TE AMO!!!!

À minha filha Beatriz, por sua dedicação, coragem e disponibilidade de me ajudar no percurso desta pesquisa e, essencialmente, por ser esta filha que tenho tanto orgulho.

À minha neta Rebeca, mais conhecida pelo apelido carinhoso de Pequinha. Meu amor, obrigada por sempre incentivar a vovó.

Ao meu filho do coração, Leonardo Pacheco, por todo o carinho e colaboração na trajetória da minha pesquisa, principalmente quando eu me recuperava da Covid.

À professora Dra. Hellen Picanço, pela confiança depositada neste trabalho, pela paciência ao compreender os momentos difíceis que passei, pelos conhecimentos e sabedoria sobre os povos indígenas e pelo zelo e carinho nesta jornada do mestrado.

Aos coordenadores e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pelo apoio irrestrito à pesquisa. Minha gratidão aos professores que contribuíram com minha formação acadêmica e crescimento pessoal.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM), por firmar convênio com a Universidade, proporcionando-me o afastamento das atividades laborais, sem perdas salariais, com a finalidade de oportunizar a formação integral.

À Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM) que, como instituição de apoio, proporcionou auxílio financeiro para a concretização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ser financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos de Linguagem da Amazônia/NEL-AMAZÔNIA, grupo de estudos e pesquisas que me proporcionou um cabedal de conhecimentos, formação continuada e a parceria com os colegas de luta.

Ao meu colega Reinaldo Menezes, por todo o apoio dispensado a mim quando da trajetória do mestrado.

Aos colegas da Turma 2019, que sempre foram muito solícitos nos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica e pessoal.

Às minhas companheiras Laura, Érica, Endrea e Sinara, por serem incansáveis no apoio em todos os momentos do mestrado. Amigas para sempre!!!

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica.

Por tudo isso, muito obrigada!

"Mesmo quando tudo
parece desabar,
cabe a mim decidir
entre rir, chorar,
ir ou ficar, desistir ou lutar,
porque descobri,
no caminho incerto da vida,
que o mais importante
é o decidir."

Cora Coralina

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM:** o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena. PPGE/UFAM, 2021.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo geral mapear as pesquisas de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre as práticas docentes do professor indígena em formação, com o intuito de comparar o conceito de interculturalidade, preconizado nos documentos oficiais, com o conceito defendido por autores indígenas e o conceito presente nas produções do PPGE/UFAM. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a política de formação superior de professores indígenas no Brasil; b) discutir o conceito de educação intercultural indígena para autores indígenas e o conceito adotado nos documentos oficiais sobre formação superior de professores indígenas e c) comparar o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais, com o conceito definido por autores indígenas e o conceito adotado pelos pesquisadores do PPGE. A dissertação encontra-se fundamentada nos escritos de Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001) e Estácio (2014), Baniwa (2019), Grupioni (2006), Simas e Pereira (2010), entre outros. Além desses, buscamos embasamento legal nos seguintes documentos: a CF/88, a LDBEN, o RCNEI, o PNE de 2001, e outros escritos oficiais que nos ajudaram a debater o tema em questão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), ancorada na pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2017), na qual utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para os procedimentos de análise de dados. O estudo foi desenvolvido a partir de 01 (uma) tese e 02 (duas) dissertações de mestrado, todas defendidas no PPGE/UFAM entre 2011 e 2018. Os resultados apontam que as produções investigadas discutem amplamente a abordagem intercultural, mas carecem de intensificar o olhar sobre os autores indígenas. Nessa direção, identificou-se nos referidos trabalhos que a educação intercultural indígena é compreendida como uma articulação entre os saberes indígenas e não indígenas, isto é, um diálogo e/ou uma troca de experiência entre culturas. Constatamos ainda que as produções analisadas sinalizaram o fato de alguns professores em formação mostrarem uma desarticulação entre a matriz curricular dos cursos de formação e a realidade escolar da comunidade indígena. Concluímos, assim, que há necessidade de aprofundar e de ampliar discussões sobre a prática docente indígena no programa de pós-graduação investigado, para se chegar a soluções voltadas a preencher a lacuna entre a teoria e a efetivação da atuação intercultural nas escolas indígenas, visando atender aos anseios das comunidades indígenas no que se refere à concretização da prática docente na perspectiva da interculturalidade.

Palavras-chave: Produções de mestrado e doutorado; Formação de professores indígenas; Prática docente intercultural; Interculturalidade.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues. **THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN PPGE/UFAM PRODUCTIONS**: the researcher´s perspective on indigenous teaching practice. PPGE/UFAM, 2021.

ABSTRACT

The present dissertation had a general objective to map as master´s and doctoral researches of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Amazonas (UFAM) on the teaching practices of the indigenous teacher in training, in order to compare the concept of interculturality, advocated in oficial documents, with the concept defended by autistic authors and the concept present in the PPGE/UFAM productions. Therefore, we elaborated the following specific objectives: a) To contextualize the policy of higher education for indigenous teachers in Brazil; b) Discuss the concept indigenous intercultural education for indigenous authors and the concept adopted in official documents on higher education for indigenous teachers and c) Compare the concept of indigenous intercultural education present in official documents, with the concept defined by indigenous authors and the concept adopted by PPGE researchers. The dissertation is based on the writings of Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001) and Estácio (2014), Baniwa (2019), Grupioni (2006), Simas and Pereira (2010) among others, In addition to these, we sought legal basis in the following documents: the CF/88, the LDBEN, the RCNEI, the 2001 PNE, and other official writings that helped us to debate the topic in question. This is qualitative approach research (MINAYO, 2002), anchored in bibliographic and documental research (GIL,2002; LAKATOS and MARCONI, 2017), in which we used Bardin´s Content Analysis (2011) for the analysis procedures of datas. The study was developed from 01 (one) thesis and 02 (two) master´s dissertations, all defended the at PPGE/UFAM between 2011 and 2018. The results show that the investigated productions widely discuss the intercultural approach, but they need to intensify the look on the indigenous authors. In this sense, it was identified in these referred works that indigenous intercultural education is understood as an articulation between indigenous and non-indigenous knowledge, that is, a dialogue and/or an exchange of between cultures. We also found that the analyzed productions signaled the fact that some teachers in training showed a disarticulation of the curricular matrix of the training courses with the school reality of the indigenous community. We conclude, in this way, that there is a need to deepen and broaden discussion about the indigenous teaching practice in the investigate postgraduate program, in order to find solutions aimed at filling for the gap between theory and the effectiveness of intercultural action in indigenous school, aiming to meet the aspirations of indigenous communities with regard to the implementation of teaching practice in the perspective of interculturality.

Keywords: Master and doctorate productions; Indigenous teacher training; Teaching practice intercultural; Interculturality.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues. **LA FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS EN PRODUCCIONES PPGE/UFAM**: la perspectiva del investigador sobre la práctica docente indígena. PPGE/UFAM, 2021.

RESUMEN

La presente disertación tuvo como objetivo general mapear las investigaciones de maestría y doctorado del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal Amazonas (UFAM) sobre las prácticas docentes del docente indígena en formación, con el fin de comparar el concepto de interculturalidad, defendido en documentos oficiales, con el concepto defendido por los autores indígenas y el concepto presente en las producciones del PPGE/UFAM. Para tanto, elaboramos los siguientes objetivos específicos: a) Contextualizar la política de educación superior para profesores indígenas en Brasil; b) Discutir el concepto de educación intercultural indígena para autores indígenas y el concepto adoptado en documentos oficiales sobre educación superior para docentes indígenas y c) Comparar el concepto de educación intercultural indígena presente en documentos oficiales y con el concepto definido por los autores indígenas y con el concepto adoptado por los investigadores del PPGE. La tesis se basa en los escritos de Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001) y Estácio (2014), Baniwa (2019), Grupioni (2006), Simas y Pereira (2010), entre otros. Además de estos, buscamos fundamento legal en los siguientes documentos: el CF/88, el LDBEN, el RCNEI, el PNE 2001, entre otros escritos oficiales que nos ayudaron a debatir el tema en cuestión. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo (MINAYO, 2002), anclado en la investigación bibliográfica y documental (GIL, 2002; LAKATOS y MARCONI, 2017), en el que se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2011) para los procedimientos de análisis de dados. El estudio se desarrolló a partir de 01 (una) tesis y 02 (dos) tesis de maestría, todas defendidas en PPGE/UFAM entre 2011 y 2018. Los resultados muestran que las producciones investigadas discuten ampliamente en enfoque intercultural, pero necesitan intensificarse la mirada a los autores indígenas. En este sentido, se identificó en estos trabajos que se entiende la educación intercultural indígena se entiende como una articulación entre saberes indígenas y no indígenas, así, un diálogo y/o intercambio de experiencias entre culturas. Encontramos también que las producciones analizadas señalaron el hecho que algunos docentes en formación mostraron una desarticulación de la matriz curricular de los cursos de formación con la realidad escolar de la comunidad indígena. Concluimos, así, que existe la necesidad de profundizar y ampliar las discusiones sobre la práctica docente indígena en el posgrado investigado, a fin de encontrar soluciones destinadas al llenar a la brecha entre teoría y efectividad de la acción intercultural en las escuelas indígenas, con el objetivo de satisfacer las aspiraciones de las comunidades indígenas en cuanto a la implementación de la práctica docente desde la perspectiva de la interculturalidad.

Palabras clave: Producciones de maestría y doctorado; Formación de maestros indígenas; Práctica de la enseñanza intercultural; Interculturalidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso para a seleção do *corpus* de estudo, segundo Almeida (2019) 28

Quadro 2 – Categorias de Análise de Dados 30

Quadro 3 – Produções de Teses e Dissertações sobre a Prática Docente na formação de professores indígenas no PPGE/UFAM 31

Quadro 4 – Fases de procedimentos da pesquisa 32

Quadro 5 – Dados gerais de Cursos com abordagem intercultural nas IES-Brasil 50

Quadro 6 – Cursos de Graduação de Licenciatura Indígena por unidades acadêmicas 52

Quadro 7 – Síntese das produções analisadas 75

Quadro 8 – Dados das escolas indígenas no Brasil 78

Quadro 9 – Educação Intercultural Indígena segundo as autoras pesquisadas 79

Quadro 10 – Prática docente intercultural na perspectiva das autoras 83

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Dados gerais dos cursos presenciais e à distância, voltados à licenciatura indígena nas IES brasileiras 50

Tabela 2 – Matrículas nos cursos presenciais e à distância por cor/raça, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES 54

Tabela 3 – Número de matrículas de educandos indígenas no ensino superior por regiões no Brasil..... 70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acadêmicos do Curso de Letras e Artes vindos do Médio Solimões 19

Figura 2 – Roda de Conversa sobre Mobilidade Acadêmica entre Instituições Superiores 20

Figura 3 – Atividade de análise do TCC da turma do curso de Formação de Professores Indígenas na área de Letras e Artes 21

Figura 4 – Obra de Tarsila do Amaral: “Operários” 61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONSEPE	Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID	Doença do Coronavírus
CPI	Comissão Pró-Índio
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
FACED	Faculdade de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IES	Instituições de Ensino Superior
IES	Instituto de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFCHS	Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Padre Anchieta
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEINPE	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SISPETED	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
SISTEBIB	Sistema de Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas
SPI	Sistema Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEE	Territórios Etnoeducacionais
UA	Universidade do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado
UFMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 25

2.1 QUANTO À ABORDAGEM 25

2.2 QUANTO AOS OBJETIVOS 25

2.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS 26

2.4 QUANTO ÀS TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS 27

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 28

2.6 *CORPUS* DE ESTUDO 30

2.7 DESENHO METODOLÓGICO 31

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL 33

3.1 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL 33

3.2 HISTORIOGRAFIA DOS MARCOS LEGAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL 37

3.2.1 Documentos normativos sobre a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Brasil 41

3.2.2 Educação Superior Indígena no Brasil 45

3.2.3 Cursos de Licenciaturas Interculturais na UFAM 51

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 54

4 COMPREENDENDO O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E PARA OS AUTORES INDÍGENAS 60

4.1 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA 60

4.2 A INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS 64

4.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE 68

5 MAPEANDO AS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DO PROFESSOR INDÍGENA EM FORMAÇÃO 72

5.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES DO PPGE: SILENCIAMENTO OU PRESENÇA? 76

5.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA ADOTADO PELOS PESQUISADORES DO PPGE EM SUAS PESQUISAS DE MESTRADO E DE DOUTORADO: FILIAÇÕES OU CONFLITOS COM AS PERSPECTIVAS INDÍGENAS SOBRE INTERCULTURALIDADE? 79

5.3 A PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA COMO LUGAR DE ENCONTRO E EFETIVAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS E DOS SABERES NÃO INDÍGENAS 82

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 87

REFERÊNCIAS 92

APÊNDICE A: PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE 100

1 INTRODUÇÃO

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz[1]

O trecho extraído da composição "Tocando em Frente", de Almir Sater (1992), é um convite para manter viva a essência da felicidade. Tal convite se relaciona com a pesquisa ora apresentada, face ao cenário sociopolítico em que a formação de professores indígenas se destaca como temática que me instiga desde o ingresso no curso do mestrado, quando eu analisava as políticas de formação desse referido grupo. Essa percepção e preocupação constituíram-se um desafio, mas um desafio prazeroso, porque se articula à minha trajetória pessoal, social e acadêmica, a qual relato de forma breve.

Sou filha de pai negro que veio para Manaus, na década de 60, com a finalidade de servir ao Exército Brasileiro na região amazônica. Chegando ao Norte, apaixonou-se por uma linda manauara mestiça, minha mãe – mulher guerreira, que criou sozinha suas duas filhas, minha irmã e eu, após a separação com meu pai.

Uma vida difícil, que me fez, aos sete anos de idade, assumir a responsabilidade da casa, enquanto minha mãe trabalhava como manicure. Esse período, infelizmente, deixou marcas de um cenário no qual passei por grandes dificuldades e privações, mas, apesar dessa situação, minha mãe teve o cuidado para que estudássemos. Cursei os estudos em escolas públicas e, durante o meu processo formativo, sempre esteve presente a aproximação com os professores. Eu admirava a dedicação de cada um deles à profissão, o que me levou, em 1985, a cursar o Ensino Médio voltado para o magistério.

Em 1988, ingressei na universidade, e um dos momentos mais felizes de minha vida foi a colação de grau em Pedagogia, no ano de 1992, pela antiga Universidade do Amazonas (UA), hoje a nossa Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi inesquecível. Ainda no período de graduação, assumi o cargo de professora do Ensino Fundamental, via concurso público da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc-AM), no ano de 1992. Nessa fase, a jornada era de estudo na faculdade, de trabalho e de esposa e mãe – já havia casado e me tornado mãe. Em 1994, por meio de outro concurso público, assumi o cargo de Pedagoga, novamente pela Seduc-AM, passando a tecer uma trajetória de atuação em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[1] Trecho da música *Tocando Em Frente*, de Almir Sater (1992).

Atualmente, trabalho na Escola Estadual João Bosco Pantoja Evangelista, localizada na Zona Oeste de Manaus, com atendimento voltado para o Ensino Médio Regular. Nessa escola, temos o desafio de desenvolver ações educativas que aprofundem os conhecimentos científicos do Ensino Fundamental, agregando à formação dos educandos uma consciência crítica, capaz de reverberar os princípios socioculturais que favoreçam a formação permanente do indivíduo.

Em 2019, resolvi participar do processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), fruto do convênio firmado entre a UFAM e a Seduc. Na referida seleção, obtive aprovação e iniciei minhas atividades acadêmicas *stricto sensu* em agosto do mesmo ano. Voltar à universidade como aluna do mestrado foi a concretização de um sonho adormecido por outras tantas responsabilidades.

Ainda em 2019, tive a oportunidade de conhecer a Fazenda Experimental[2] da UFAM, localizada na Rodovia BR-174, Km 38 (Manaus-Presidente Figueiredo), na qual são oferecidos os cursos de Formação de Professores Indígenas. Lá, tive a oportunidade de atuar, por um curto tempo, como professora de 17 acadêmicos do Curso de Letras e Artes vindos do Médio Solimões. A figura 1 retrata um momento coletivo com os referidos acadêmicos:

Figura 1 – Acadêmicos do Curso de Letras e Artes vindos do Médio Solimões

Fonte: arquivo das autoras (2019).

[2] A Fazenda Experimental da UFAM foi criada em 1974, em uma área doada pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa). Hoje, ela é um centro de referência em ciências agrárias para o estado do Amazonas e a Região Norte. Em sua estrutura física destacam-se os alojamentos que acolhem graduandos indígenas dos diversos municípios do Amazonas para cursarem a Licenciatura em Formação de Professores Indígenas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

A partir dessa experiência, senti-me desafiada a pesquisar acerca da formação de professores indígenas, pois a Universidade Federal do Amazonas desempenha grande papel no **cenário** dessa formação no contexto amazônico. A instituição contribui com a (re)construção de novos percursos acadêmicos e com constantes diálogos para (re)estruturar uma política de reconhecimento social, mesmo diante do Governo presidencial atual que não reconhece a universidade como produtora de conhecimento científico e que também tem atacado os povos indígenas com seus pacotes de desmontes das políticas conquistadas historicamente por esses povos, sobretudo porque privilegia a expansão da mineração e do agronegócio em terras indígenas.

Diante dessa inquietude, iniciei uma caminhada de reflexões, estudos e atividades práticas envolvendo a formação de professores indígenas no contexto da interculturalidade, destacando-se a participação em eventos científicos, como: o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE – 2019, 2020); o I Simpósio Processos Educativos e Identidades Amazônicas (2020); a Reunião Científica Regional da ANPEd NORTE (2021) e as disciplinas cursadas ao longo do Curso de Mestrado: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos; Metodologia da Pesquisa Científica em Educação; Educação e Antropologia; Práticas Orientadas I, II e III, entre outras ações integradas que contribuíram para a construção de conhecimentos e estudos sobre o objeto investigado. A figura 2 ilustra um desses momentos representativos:

Figura 2 – Roda de Conversa sobre Mobilidade Acadêmica entre Instituições Superiores

Fonte**:** autoras da pesquisa (2019).

De acordo com as ações formativas, destacamos, na figura 2, a Roda de Conversa sobre Mobilidade Acadêmica entre Instituições Superiores, que oportunizou a troca de experiências científicas entre estados da Região Norte e Moçambique. Por sua vez, a figura 3 retrata a experiência com os estudantes numa atividade específica:

Figura 3 – Atividade de análise do TCC da turma do curso de Formação de Professores Indígenas na área de Letras e Artes

Fonte: autoras da pesquisa (2019).

Na perspectiva de estreitar as relações acadêmicas entre os cursistas indígenas, realizamos orientações para a turma finalista do curso de Formação de Professores Indígenas na área de Letras e Artes.

No processo de pesquisa, nos deparamos com o contexto pandêmico em 2020, ocasionado pelo novo coronavírus, *Sars-CoV-2*, e suas variantes. O vírus citado é causador da doença infecciosa denominada Covid-19, que assolou (e ainda vem assolando) vários países do mundo, inclusive o Brasil. No estado do Amazonas, até o momento de finalização deste texto, foram registrados 355 mil casos, sendo 303 mil recuperados e 12.777 mortes. Nesse contexto, infelizmente ainda permanece a ameaça de uma terceira onda de infectados pela doença.

Diante da conjuntura em questão, quero destacar minha situação como uma das pessoas acometidas pela Covid-19. Em março de 2020, fui internada, entubada e fiquei hospitalizada por três meses, devido a uma trombose e uma farmacodermia, que me deixou sem cabelo e cheia de lesões pelo corpo todo. Mesmo de alta hospitalar, fiquei de cama por dois meses, período que desencadeou um processo pós-traumático, levando-me ao quadro de depressão e ansiedade. Hoje, ainda realizo o tratamento psiquiátrico.

Sem dúvida, essa situação impôs limitações e desafios ao desenvolvimento desta pesquisa, os quais busquei superar ao longo do processo, uma vez que a pandemia me obrigou também a repensar o projeto de pesquisa. Com isso, fica evidente que o contexto pandêmico, ao afetar a economia, os sistemas de saúde, os hábitos de vida da população mundial, os processos educacionais, teve seus efeitos também nas atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas.

Superando os desafios impostos por inúmeros cenários externos e pessoais, realizamos a pesquisa intitulada: **A formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena**. Nosso intuito, com este trabalho, é dialogar sobre as políticas de formação, tendo como objetivo principal mapear as pesquisas de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre as práticas docentes do professor indígena em formação, a fim de analisar o conceito de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais, contrapondo-o ao conceito defendido por autores indígenas e o conceito presente nas produções do PPGE/UFAM.

Sabemos que um dos grandes desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil é propor um modelo educativo de qualidade, específico e bilíngue aos povos indígenas, e que atenda às especificidades ou às particularidades de cada etnia, considerando que os processos educacionais não são iguais para todos. Cada povo possui culturas específicas, uma identidade própria e processos próprios de aprendizagem. Desse modo, analisar as práticas docentes por meio das produções de teses e dissertações do PPGE/UFAM é de suma importância para compreender o posicionamento científico do pesquisador sobre esse objetivo e verificar se seu posicionamento discursivo é colonialista[3].

No percurso dessa trajetória, a Educação Escolar Indígena, na contemporaneidade, tem se consolidado nas agendas das políticas públicas, especificamente na política de educação nacional, em que os povos indígenas buscam por uma educação de qualidade segundo os princípios da *interculturalidade, organização comunitária* e *territorialidade*, *bilinguismo*/*multilinguismo* e *escola específica* e *diferenciada,* conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n.º 9.394/96. Por essa razão, surge a problematização investigada nesta pesquisa:

Como as produções de pesquisas de mestrado e doutorado do PPGE/UFAM têm focado as práticas docentes do professor indígena em seus trabalhos acadêmicos? Essa indagação se desdobra em algumas questões norteadoras apresentadas a seguir:

a) Quais os fundamentos da política de formação superior de professores indígenas no Brasil?

b) Qual o conceito de Educação Intercultural Indígena para autores indígenas?

c) Qual o conceito de Educação Intercultural Indígena presente nos documentos oficiais da formação superior de professores indígenas?

d) Qual o conceito de Educação Intercultural Indígena adotado pelos pesquisadores do PPGE em suas pesquisas de mestrado e de doutorado?

---

[3] Conferir: BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

A partir dessas questões investigativas, delineamos como objetivo geral: mapear as pesquisas de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sobre as práticas docentes do professor indígena em formação, com o intuito de analisar o conceito de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais, contrapondo-o ao conceito defendido por autores indígenas e o conceito presente nas produções do PPGE/UFAM. Mediante a esse objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a política de formação superior de professores indígenas no Brasil; b) discutir o conceito de educação intercultural indígena para autores indígenas e o conceito adotado nos documentos oficiais sobre a formação superior de professores indígenas; c) comparar o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais, com o conceito definido por autores indígenas e o adotado pelos pesquisadores do PPGE. Entre os motivos pelos quais justificamos esta pesquisa, está a busca por assegurar aos povos indígenas o direito à igualdade e a uma educação superior intercultural, diferenciada e bilíngue, o que nos remete ao desafio de estabelecer uma conexão a partir dos processos educativos entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos acadêmico-científicos.

A pesquisa é essencial para sabermos se a discussão das práticas docentes no processo de formação de professores indígenas tem sido intensificada nas pesquisas de mestrado e de doutorado, possibilitando-nos um entendimento das práticas docentes nas perspectivas dos pesquisadores, ao realizarmos um estudo comparativo entre o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais, o conceito definido por autores indígenas e o conceito adotado pelos pesquisadores do PPGE. Questionamo-nos se, ao abordarem seu objeto, os referidos pesquisadores o enxergam a partir da perspectiva indígena ou a partir da perspectiva colonizadora.

Nessa direção, é importante destacar a relevância da universidade para os povos indígenas na contemporaneidade, pois essa vem ampliar a socialização de conhecimentos de forma dialógica com os conhecimentos étnicos e tradicionais presentes na comunidade, possibilitando a estes últimos o seu reconhecimento, visibilidade e afirmação (BANIWA, 2019).

Para tanto, organizamos o estudo em 6 (quatro) seções, sendo a primeira delas esta Introdução. A segunda, por sua vez, intitula-se "Caminhos metodológicos da pesquisa", na qual buscamos descrever os procedimentos empregados no estudo, destacando sua abordagem, seus objetivos, técnicas de coletas de dados, procedimentos de análise de dados etc. Ela se encontra fundamentada em autores como: Gil (2002), Lakatos e Marconi (2017), Minayo (2002), Bardin (2011), entre outros.

A terceira seção é intitulada "A Política de formação de professores indígenas no Brasil", na qual apresentamos uma breve contextualização da Educação Escolar Indígena e a historiografia dos marcos legais acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil. Além disso, abordamos os documentos normativos sobre a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Brasil, bem

como refletimos e discutimos sobre a Educação Superior Indígena no Brasil, os cursos de Licenciaturas Interculturais na UFAM e a Educação Superior Indígena, tendo em vista os desafios e as possibilidades no campo da formação inicial de professores. A seção dialoga com Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001), Estácio (2014), Baniwa (2019), Grupioni (2006), Simas e Pereira (2010), entre outros, e está respaldada nos seguintes marcos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.394/96); o decreto n.º 26, de 04 de fevereiro; a Lei de Cotas n.º 12.711, aprovada em 2012; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), o Plano Nacional da Educação (PNE, 2008), entre outros.

Na quarta seção, denominada "Compreendendo o conceito de interculturalidade presente nos documentos oficiais sobre educação superior indígena e para os autores indígenas", discutimos os fundamentos da Educação Intercultural Indígena, a interculturalidade nos documentos oficiais e a educação superior indígena na perspectiva da interculturalidade. Esta seção encontra-se ancorada em autores como Baniwa (2019), Moreira e Resende (2019), Simas e Pereira (2010), entre outros. Ademais, também buscamos embasamento nos seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.394/96); o decreto n.º 26, de 04 de fevereiro; a Lei de Cotas n.º 12.711, aprovada em 2012; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); o Plano Nacional da Educação (PNE, 2008), entre outros.

Na quinta seção – "Mapeando as produções do PPGE/UFAM sobre as práticas pedagógicas interculturais do professor indígena em formação" –, apresentamos o conceito de educação intercultural nas produções do PPGE, a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018).

Finalmente, na última seção, tecemos nossas considerações finais sobre o estudo, apontando para a necessidade de mais pesquisas que aprofundem o cenário da formação de professores indígenas no país, no sentido de visar à perspectiva de um diálogo intercultural. Da mesma forma, esperamos contribuir para novas pesquisas e reflexões sobre a formação de professores indígenas, estando essa sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Diante disso, passaremos a apresentar o percurso metodológico que contribuiu com o processo reflexivo da pesquisa em questão, conforme predisposto na descrição presente nesta introdução.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, vamos apresentar a metodologia da pesquisa, iniciando pela caracterização do estudo quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos de coleta de dados. Depois, apresentaremos o *corpus* da investigação, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análises.

Segundo Gil (2002), pode-se definir a pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo alcançar respostas aos problemas que são propostos. Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Nesse contexto, definimos criteriosamente os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a destacar o caminho que nos levou a conhecer e a analisar as produções do PPGE/UFAM sobre as práticas docentes de professores indígenas, mediante as teses e dissertações desenvolvidas por pesquisadores do referido Programa. Logo, passemos a caracterizar a pesquisa.

2.1 QUANTO À ABORDAGEM

A pesquisa apresenta-se a partir de uma abordagem qualitativa, por entendermos que não há como analisar as produções do PPGE/UFAM sobre a prática docente e sua relação com a educação intercultural indígena sem considerar o que Minayo (2002) denomina de uma pesquisa voltada para a realidade social, tendo em vista o mundo dos significados, das ações e das relações humanas. Fizemos, nessa direção, a análise das produções selecionadas visando aprofundar o conhecimento sobre os conceitos da prática docente dos professores indígenas em relação à educação intercultural, utilizando, para tanto, a abordagem qualitativa.

2.2 QUANTO AOS OBJETIVOS

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, esses estão pautados nas pesquisas exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2002, p. 41), "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". No nosso caso, a pesquisa exploratória objetivou explicitar a discussão sobre a formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM, com o

intuito de verificar como os pesquisadores têm olhado para a questão da prática docente indígena.

Ainda conforme Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa pode envolver, por exemplo, "(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão". Ou seja, realizamos o levantamento bibliográfico, por meio de teses e de dissertações do PPGE/UFAM, para compreendermos como a prática docente indígena tem sido percebida pelos pesquisadores do programa de mestrado e doutorado.

2.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Na tentativa de compreender o delineamento da trajetória da pesquisa, discorremos sobre a percepção dos pesquisadores do PPGE/UFAM sobre a formação de professores indígenas numa abordagem intercultural no ensino superior, o que nos permitiu compreender como se efetiva a prática docente indígena a partir de sua realidade e especificidade.

Os procedimentos da pesquisa, segundo Lakatos (2017, p. 118), são técnicas que "servem uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos", pois permitirá ao pesquisador sistematizar, categorizar e analisar posteriormente os dados coletados ao longo da pesquisa, com o objetivo de responder à inquietação do pesquisador. Neste caso, os procedimentos utilizados se dirigem às pesquisas documental e bibliográfica.

A pesquisa documental tem como objetivo "tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois" (LAKATOS, 2017, p. 118). Com base nisso, esta pesquisa toma como fonte os documentos normativos e prescritivos que tratam da Educação Escolar Indígena, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior Indígena.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta

> [...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma (LAKATOS, 2017, p. 123).

Diante do que Lakatos (2017) expõe, a pesquisa bibliográfica permitirá recorrer aos referenciais teóricos de livros, pesquisas finalizadas, artigos científicos, monografias, teses e dissertações, visando fundamentar e compreender as práticas docentes na formação de professores indígenas, assim como analisar as produções de mestrado e doutorado do PPGE/UFAM acerca da proposta em questão. Os principais autores cujos trabalhos compõem a fundamentação teórica de estudo da pesquisa bibliográfica que realizamos são: Gersem Baniwa (2019); Francisco Edviges (2016), Grupioni (2000; 2002; 2004; 2006), Meliá (1979), entre outros. O estudo assenta-se na epistemologia indígena sobre a educação intercultural.

2.4 QUANTO ÀS TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Nos caminhos desta investigação, como já foi enfatizado, buscou-se o mapeamento das produções do PPGE/UFAM para discorrer sobre as pesquisas que retrataram a formação de professores indígenas a partir da abordagem intercultural no ensino superior indígena, caracterizando-se como construto necessário para a efetivação dos processos formativos, à luz do olhar dos pesquisadores do PPGE/UFAM.

Dessa maneira, para a constituição do mapeamento das produções, estruturamos o *corpus* de estudo, selecionando as técnicas para coleta dos dados que subsidiaram a investigação. Assim, delineamos a seguir as técnicas que permearam o processo de pesquisa.

Com base em Lakatos (2017, p. 119), a técnica de coleta de dados é "a aplicação [...] das técnicas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos", ou seja, o pesquisador realiza este processo de coleta segundo as técnicas das pesquisas documental e bibliográfica. A técnica da pesquisa documental consiste em obter dados de fontes primárias, provenientes dos documentos oficiais que ainda não foram tratados e analisados cientificamente. Diante disso, os documentos oficiais pesquisados foram as legislações que tratam da política de formação indígena e da educação intercultural indígena: a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.934/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, entre outras.

A técnica da pesquisa bibliográfica consiste na utilização de fontes constituídas basicamente por livros e artigos científicos. Em nosso percurso bibliográfico, elencamos livros de autores indígenas como Gersen Baniwa, bem como os autores não indígenas que dialogam sobre as práticas indígenas e sua relação intercultural em um viés crítico, assumindo uma postura descolonizadora. Dentre os principais autores destacamos: Francisco Edviges,

Grupioni, Meliá, Bergamachi, Paladino, Estácio e outros que farão parte de nossa trajetória de escrita da dissertação.

A escolha das técnicas de coletas de dados é parte essencial para selecionarmos tanto as fontes documentais (legislações, diretrizes curriculares nacionais etc.) quanto as bibliográficas (teses, dissertações, artigos), que trabalhem ou expressem a questão da Educação Escolar Indígena, a formação de professores indígenas e a prática docente. Para a realização desta investigação, o percurso da pesquisa teve quatro etapas importantes, a saber:

Quadro 1 – Percurso para a seleção do *corpus* de estudo, segundo Almeida (2019)

Etapa	Descrição
I – Termos/descritores	1) Formação de professores indígenas; 2) Práticas docentes indígenas; 3) Prática docente na formação inicial de professores indígenas.
II – Demarcação de tempo para realizar as buscas	No segundo semestre de 2020, foram pesquisados os termos descritores no Sistema de Publicação de Teses e Dissertações – TEDE/UFAM.
III – Base a ser consultada	TEDE/UFAM.
IV – Leitura flutuante (inicial) do material localizado	Com o descritor "formação de professores indígenas", encontramos 149 ocorrências. Posteriormente, limitamos a pesquisa, verificando os títulos, os resumos e as palavras-chave. Identificou-se 8 ocorrências com o termo "práticas docentes" e 3 ocorrências com o termo "prática docente na formação inicial de professores indígenas".

Fonte: elaborado pelas autoras (2021), a partir de Almeida (2019).

Dessa forma, para alcançarmos nosso objetivo, utilizamos o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UFAM, especificamente os depósitos das produções do PPGE. Reuniu-se produções de mestrado e doutorado voltadas para a abordagem da formação de professores indígenas e a prática docente indígena, visando à promoção e à melhoria da Educação Escolar Indígena por meio da formação inicial de professores indígenas.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para fins de análise dos dados da pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) fundamentada na concepção de Bardin (2011). Tal técnica nos deu suporte para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para respondermos nossa questão norteadora, visto que a AC é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

> relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

O objetivo da Análise de Conteúdo é viabilizar a construção de uma metodologia que seja capaz de descrever e de interpretar o conteúdo de materiais, como os documentos legais, as produções científicas, os textos primários ou secundários, e assim por diante. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2). Dessa forma, para a construção do caminho metodológico voltado à Análise de Conteúdo, Bardin (2011) aponta alguns procedimentos e sistematizações essenciais para a pesquisa, como a organização da análise. Essa, por sua vez, é pautada em três procedimentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (que é justamente a inferência e a intepretação) (BARDIN, 2011).

A pré-análise foi direcionada pelas produções mapeadas relacionadas às práticas docentes, ou seja, um levantamento das produções sobre essa referida prática destinada à formação de professores indígenas mediante a ótica dos pesquisadores de mestrado e doutorado. Assim, procurou-se observar como os autores na contemporaneidade têm discutido as práticas docentes indígenas.

A exploração do material, fase 2 da AC, foi essencial para colocarmos em ordem, e até separarmos os materiais coletados na etapa anterior, conforme os objetivos da pesquisa. Portanto, este percurso teve como objetivo separar os materiais que contextualizavam a política de formação superior de professores indígenas no Brasil, assim como os textos que conceituavam a educação intercultural indígena, no viés de autores indígenas, e o conceito de interculturalidade adotado nos documentos oficiais sobre formação superior de professores indígenas.

A organização da Análise de Conteúdo foi, justamente, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Neste momento, tivemos como objetivo analisar, de forma minuciosa, os materiais selecionados, separar os que de fato possibilitariam as informações necessárias para a construção da nossa pesquisa e responder à inquietação que propomos, de modo que nos permitisse compreender os significados das categorias dispostas no trabalho.

Dessa maneira, buscamos saber se as produções de pesquisas de mestrado e de doutorado do PPGE/UFAM focavam as práticas docentes do professor indígena, sendo essencial nos aprofundarmos na compreensão sobre a educação intercultural indígena, sobre como os autores indígenas concebem a interculturalidade e o que os documentos oficiais

expressam acerca do assunto. Ademais, visou-se verificar a perspectiva que os referidos autores adotam ao tratar o tema em questão.

Todas essas trajetórias foram de suma importância para podermos comparar o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais, assim como os definidos por autores indígenas e os adotados pelos pesquisadores do PPGE. Desse modo, identificamos nossas categorias de análise de dados no quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise de dados

Categoria principal	**Subcategoria**	**Documentos analisados**
Prática docente na formação de professores indígenas	Concepção de prática docente intercultural	Nos documentos oficiais UFAM
	Concepção de prática docente intercultural Saberes indígenas e não indígenas	Nas produções analisadas
Interculturalidade	• Prática plural; • Reconhecimento da diversidade; • Liberdade; • Democracia; • Pluralidade.	Nos documentos oficiais Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), RCNEI (1998) e PNE (2014).
	Educação Intercultural Indígena	Nas produções analisadas

Fonte: autoras da pesquisa (2021).

Todas essas categorias são de suma importância para podermos comparar o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais, os definidos por autores indígenas com o conceito adotado pelos pesquisadores do PPGE/UFAM.

2.6 *CORPUS* DE ESTUDO

Para alcançarmos o resultado esperado, passamos a selecionar, analisar e organizar as pesquisas feitas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizando as buscas por teses e dissertações que abordassem questões da prática docente na formação de professores indígenas. As coletas e as seleções das produções das teses e dissertações foram feitas no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UFAM, especificamente nos depósitos das produções do PPGE.

O PPGE/UFAM, desde sua criação e funcionamento, de 1986 até 2018, conta com 517 produções (entre teses e dissertações). Dessa totalidade de produções, utilizamos alguns critérios de inclusão para selecionarmos as produções que atendessem ao nosso objetivo geral de mapear as pesquisas de mestrado e de doutorado PPGE/UFAM, as quais tratassem das práticas docentes do professor indígena na formação inicial. Sendo assim, como critério de inclusão, destacamos: a) as produções relacionadas à questão da **formação de professores indígenas** – neste obtivemos 149 produções; b) **práticas docentes indígenas** – foram destacadas 8 produções (teses e dissertações) e c) **prática docente na formação inicial de professores indígenas**, para o qual obtivemos somente 3 produções que atendiam aos nossos objetivos. Como critério de exclusão, definimos: produções que não tratassem da temática indígena. Diante disso, apresentamos no quadro 3 os trabalhos selecionados e que constituíram nosso *corpus* de estudo.

Quadro 3 – Produções de Teses e Dissertações sobre a Prática Docente na formação de professores indígenas no PPGE/UFAM

Ord.	Ano	Tipo	Título	Palavras-chave
1	2011	Dissertação	Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos	- Curso de Licenciatura Específica; - Ensino Superior e Povos Indígenas; - Expectativas dos indígenas Mura.
2	2018	Tese	Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura	- Povo Mura; - Formação docente indígena; - Licenciatura Intercultural; - Prática pedagógica intercultural.
3	2018	Dissertação	Formação de professores Yanomami	- Formação de professores indígenas; - Magistério indígena; - Professores Yanomami; - Educação Escolar Yanomami.

Fonte: autoras da pesquisa (2021).

2.7 DESENHO METODOLÓGICO

Para fins de compreensão da realização da pesquisa, apresentamos o quadro 4, que dispõe os procedimentos da pesquisa, englobando as fases, os objetivos, a coleta e análise, e os materiais e/ou documentos analisados.

Quadro 4 – Fases de procedimentos da pesquisa

Fases	**Objetivos Específicos**	**Procedimentos**		**Materiais E/ou documentos**
		Coleta	**Análise**	
Primeira fase	Contextualizar a política de formação superior de professores indígenas no Brasil	Pesquisa bibliográfica	Análise de conteúdo	- Artigos científicos; - Livros; - Teses e Dissertações; - CF/1988; - Lei n.º 9.394/96 (LDBEN); - Lei n.º 10.172/2001 (PNE); - Decreto n.º 6.861/2009 (territórios etnoeducacionais); - Gersem Baniwa; - Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos; - Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura; - Formação de professores Yanomami.
Segunda fase	Discutir o conceito de educação intercultural indígena para autores indígenas e o conceito adotado nos documentos oficiais sobre formação superior de professores indígenas	Pesquisa bibliográfica	Análise de conteúdo	
Terceira fase	Comparar o conceito de educação intercultural indígena presente nos documentos oficiais e os definidos por autores indígenas com o conceito adotado pelos pesquisadores do PPGE.	Pesquisa bibliográfica	Análise de conteúdo	

Fonte: autoras da pesquisa (2021).

Procuramos ser criteriosos na construção do percurso metodológico e no cumprimento dele, a fim de conseguirmos chegar a conclusões que contribuíssem com o despertar de uma maior produção de estudos acadêmicos sobre a formação de professores indígenas e sua prática docente intercultural. Para tanto, nos voltamos às produções de teses e dissertações sobre a proposta de investigação no PPGE/UFAM, com o intuito de fortalecer os saberes que circulam no contexto das universidades, trazendo informações sobre o que se está produzindo acerca dos indígenas no programa de educação da Universidade Federal do Amazonas.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Não nos sentimos aculturadas,
Temos a memória acesa,
E vivemos na certeza de que nossa aldeia
Resistirá sempre ao preconceito do invasor,
Somos a voz que ecoa. Resistência?
Sim senhor!!
(Márcia Kambeba, 2017).

Nesta seção, abordaremos as políticas de formação de professores indígenas no Brasil, discutindo diversos aspectos, entre eles: o contexto da educação escolar indígena, a historiografia dos marcos legais, os documentos normativos sobre a Educação Escolar Indígena, a Formação de Professores Indígenas no Brasil, a Educação Superior Indígena no Brasil, os Cursos de Licenciaturas interculturais da UFAM e a Educação Superior Indígena na perspectiva da interculturalidade. Para tanto, consideraremos os desafios e as possibilidades no campo da formação inicial de professores.

A fim de discutir essas questões, dialogaremos com Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001), Estácio (2014), Baniwa (2019), sustentando nossas reflexões a partir dos seguintes marcos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.394/96); o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998; o Parecer CNE n.º 14/1999; a Resolução CNE n.º 03/1999; o Plano Nacional da Educação de 2001; o Decreto n.º 5.051/2004; a lei n.º 11.645/2008; o Decreto n.º 6.861/2009; o Parecer CNE n.º 07/2010; a Resolução CNE n.º 04/2010; o Parecer CNE n.º 11/2010; o Parecer CNE n.º 05/2011; a Resolução CNE n.º 02/2012; o Parecer CNE n.º 13/2012; a lei n.º 12.711/2012 e a lei n.º 13.415/2017.

3.1 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena passou por diversos momentos na história do Brasil. Desde o período colonial até o presente, tudo o que conhecemos por direitos assegurados e preconizados nos dispositivos e nas normativas legais ocorreu por conta dos movimentos indígenas e das resistências de simpatizantes da causa indígena pela luta dos povos indígenas. Por essa razão, é de suma importância realizarmos uma breve contextualização da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, apontando suas principais conquistas. Para isso, apoiamo-nos em estudos dos autores Meliá (1979), Luciano (2006), Araújo (2006), Ferreira (2001) e

Estácio (2014). A história da Educação Escolar Indígena no Brasil, de acordo com os estudos desses autores, se divide em 4 (quatro) períodos.

O primeiro coincide com o processo sócio-histórico colonizador que ocorreu no final do século XV, no qual os povos indígenas ficavam, de certa maneira, aos cuidados ou sob a responsabilidade dos jesuítas. Esses realizavam a catequização religiosa, isto é, o ensino, nesta época, era para "salvar" os indígenas, considerados selvagens. Ressalta-se que outras companhias também se faziam presentes nesse período, como os franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, bem como outros grupos de pessoas (MELIÁ, 1979; FERREIRA, 2001; ESTÁCIO, 2014), mas foi a companhia jesuítica que se destacou no processo de escolarização dos povos nativos.

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, pensaram que os povos indígenas não tinham uma educação e nem civilização, pelo fato de não apresentarem uma cultura semelhante as deles. Esses, por consequência, utilizaram-se das companhias missionárias, especificamente da jesuítica, para educar e civilizar os povos nativos, visando destituí-los do seu modo de vida e implementar os costumes e os hábitos da coroa portuguesa. A justificativa para tais ações era promover o desenvolvimento social das comunidades indígenas.

De acordo com Estácio (2014, p. 49), o processo educacional ao qual os indígenas foram submetidos "era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que frequentemente era 'pacificado' e sua mão de obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial da coroa portuguesa". Nesse sentido, Meliá (1979) afirma que o indígena passou a ser peça central nos interesses dos colonizadores portugueses.

O segundo período, conforme Araújo *et al.* (2006) e Estácio (2014), foi marcado pela criação do Sistema Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na década de 1910. Vale destacar que a Constituição Federal de 1891 não preconizava nenhum direito aos nativos e nem reconhecia os povos indígenas como parte da cidadania brasileira (ARAÚJO *et al.*, 2006). Isto é,

> O governo federal só demarcava terras indígenas após entendimentos com os governos estaduais e municipais. Tal situação continuou praticamente inalterada até os anos 60, em que pesem as Constituições de 34, 37 e 46 terem trazido dispositivos reconhecendo a posse dos índios sobre as terras por eles ocupadas (ARAÚJO *et al.*, 2006, p. 27).

Por esse motivo, a Constituição de 1891 não tratou das questões indígenas, nem tampouco da proteção da existência deles, os quais viveram, nesse período, um processo de extermínio, tanto nos confrontos contra o colonizador, quanto por consequência das mortes

advindas de doenças. Nesse ínterim, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado para garantir a sobrevivência dos povos indígenas.

A criação do SPI foi marcada fortemente pela ideologia positivista trazida do mundo europeu, onde se valorizavam as questões da natureza e da ciência humana, por isso o SPI tratou de relativizar a incapacidade dos indígenas, apontando a necessidade da tutela[4] do Estado. Contudo, para Meliá (1979), o termo catequese, o modo de escolarização dos colonizadores, é substituído por proteção, de acordo com os objetivos do SPI[5], e que "a educação, que a 'sociedade nacional' pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária" (MELIÁ, 1979, p. 48). Assim,

> No final da década de 60, o SPI enfrentou uma avalanche de denúncias sobre irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena, em especial dos recursos naturais das terras indígenas. Em função disso, o governo federal prometeu esclarecer as denúncias, punir os culpados e criar um novo órgão que faria tudo de modo diferente. De concreto, porém, fez muito pouco. Acabou por extinguir o SPI em 1967, anunciando a criação de um novo órgão para centralizar a prestação de serviços aos povos indígenas. É aí que surge a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com competência para exercer o papel de tutor dos índios e, dentre outras funções, "garantir a posse permanente" das terras habitadas pelos índios e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes (ARAÚJO *et al.*, 2006, p. 27).

Esses motivos de irregularidades não invalidaram a necessidade de se discutir dispositivos legais que garantissem os direitos dos povos indígenas.

Segundo Araújo *et al*. (2006), o terceiro período foi marcado pela extinção do SPI e pela criação, em 1967, da Fundação Nacional do Índio (Funai). O papel da FUNAI voltou-se à tutoria dos povos indígenas, no que tange à garantia das posses das terras e dos usos dos recursos naturais (ARAÚJO *et al*., 2006; LUCIANO, 2006; ESTÁCIO, 2014). Outras instituições também surgiram nesse período como apoiadoras das questões indígenas, quais sejam:

---

[4] De acordo com Luciano (2006, p. 70), "a tutela aqui não é entendida como necessidade de proteção e assistência social aos índios, como de forma comum e errônea é definida pelos defensores do princípio da tutela oficial, mas como a incapacidade civil e intelectual dos índios. O serviço de proteção e assistência por parte do Estado é um direito universal dos cidadãos, indígenas e não indígenas".

[5] "Aliás, os Estados existem em função dessa necessidade. Seguindo a concepção equivocada da incapacidade indígena, o SPI passou a ser o porta-voz e o representante dos índios dentro e fora do país. Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por 'integração e assimilação cultural' dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual à dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país" (LUCIANO, 2006, p. 71).

> Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), atual Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), além das organizações criadas pelos setores progressistas da Igreja Católica, voltados para a defesa dos direitos humanos e cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar para os índios: Operação Anchieta (OPAN) – atual Operação Amazônia Nativa – e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (ESTÁCIO, 2014, p. 50).

Todas estas instituições, assim como a FUNAI, marcaram a história dos povos indígenas no Brasil. Elas formaram o "movimento indigenista", cujas ações foram feitas em prol da garantia do bem-estar social, da existência dos povos indígenas e da luta por uma educação escolar segundo os costumes nativos, pois "a educação missionária mostrou logo uma série de fracassos e frustrações. O educador constata que o índio não aprende e que no profundo do seu ser é intocável. Algumas comunidades indígenas resistem a entregar as crianças para a missão-escola" (MELIÁ, 1979, p. 47).

Outro ponto importante e preocupante desse período, de acordo com os estudos de Estácio (2014, p. 50), foi o período do regime militar, em que a FUNAI assumiu "uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no País, pois tal Fundação passou a atuar a serviço de empresas exploradoras e buscou integrar, pela força, os índios à comunidade nacional". Ou seja, não bastou apenas escolarizar os indígenas conforme os costumes e hábitos do homem, subtraindo a identidade indígena, agora os índios poderiam ser explorados de forma legal, segundo o viés ideológico integracionista nacional, com apoio e financiamento do capital estrangeiro.

O quarto e último período foi marcado pelo protagonismo dos próprios indígenas para a garantia de sua existência, costumes e identidades. Essa fase teve início na década de 1980 do século XX[6] e, na concepção de Luciano (2006, p. 78), este período

> caracterizou-se pela constituição de organizações informais, politicamente ativas, mas pouco institucionalizadas, que reivindicavam direitos territoriais e assistenciais através, especialmente, da ação de lideranças carismáticas[7], por um lado, e de lideranças tradicionais de aldeias.

[6] Acerca desta fase, Baniwa (2019, p. 130), salienta que nas "últimas duas décadas aconteceram conquistas extraordinárias no campo da política de educação escolar indígena no Brasil, em grande medida pela articulação e pressão dos povos indígenas, mas também por maior sensibilidade dos dirigentes do poder público no processo de redemocratização do país, iniciado nos anos finais da década de 1980 e acelerado nos anos de governo petista".

[7] Luciano (2006, p. 78), esclarece que, "São denominadas lideranças carismáticas aquelas lideranças indígenas que por consciência, carisma e determinação individual assumiram a responsabilidade do protagonismo da luta indígena no cenário nacional e internacional, articuladas pela União das Nações Indígenas (UNI), idealizada no início da década de 1980".

A partir da década de 1980, os povos indígenas vêm acumulando conquistas no que tange aos seus direitos, especificamente no que diz respeito à Educação Escolar Indígena garantida pela Constituição de 1988, em que os processos próprios de ensino-aprendizagem dos nativos foram reconhecidos e garantidos para uso nas escolas de comunidades indígenas.

3.2 HISTORIOGRAFIA DOS MARCOS LEGAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena no Brasil, antes de ser um direito, passou por diversas lutas e resistências dos povos indígenas, como destacam Simas e Pereira (2010, p. 8),

> a educação escolar implantada nas comunidades indígenas desde o período jesuítico com o objetivo de integrar os povos nativos aos costumes eurocêntricos. [...] os processos de transmissão, os valores, costumes, bem como os conhecimentos ensinados são do colonizador.

Diante disso, torna-se de suma importância elencar os dispositivos legais que preconizam o direito à educação específica e diferenciada para todos os povos indígenas, de forma a ressignificar a educação colonizadora.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). A CF/88 trouxe novidades acerca do reconhecimento dos direitos indígenas sobre suas terras, dando-lhes o direito de posse e usufruto exclusivos das propriedades. Outros pontos importantes estão expressos nos artigos 210 e 231 da Constituição Federal de 1988. De acordo com o primeiro, podemos observar uma preocupação e o cuidado com a questão da Educação Escolar Indígena, uma vez que fixa os "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988, art. 210). Também foi reconhecido o direito dos povos indígenas quanto à "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (BRASIL, 1988, art. 231). Esta se tornou uma conquista de suma importância, a ponto de ser entendida como um marco, conforme destaca o escritor indígena Baniwa (2019, p. 28),

> [...] considerada como importante divisor de águas, pelo menos no plano teórico e jurídico, dos direitos indígenas no Brasil, ao superar o paradigma colonial e tutelar da incapacidade civil e cognitiva dos povos indígenas que os havia condenado à extinção ou à condição de povos transitórios, abrindo caminho para a cidadania, protagonismo e autonomia etnopolítica em construção.

Em 1989, foi realizada a 76.ª Conferência Internacional do Trabalho (CIT), promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), essa, fundada ainda em 1919, até hoje vem debatendo assuntos sobre as populações indígenas, principalmente no que tange à questão do trabalho exploratório dos povos indígenas. A Convenção n.° 107 constitui-se no "primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais" (OIT, 2011, p. 7), a qual depois foi reformulada pela Convenção n.º 169, definindo o seguinte:

> [...] aplica-se a povos em países independentes que são considerados indígenas pelo fato de seus habitantes descenderem de povos da mesma região geográfica que viviam no país na época da conquista ou no período da colonização e de conservarem suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas. Aplica-se, também, a povos tribais cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem de outros segmentos da população nacional.
> A *autoidentidade indígena ou tribal* é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeitos da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça.
> Os conceitos básicos que norteiam a interpretação das disposições da Convenção são a consulta e a participação dos povos interessados e o direito desses povos de definir suas próprias prioridades de desenvolvimento na medida em que afetem suas vidas, crenças, instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam ou utilizam.
> Outra inovação é a distinção adotada na Convenção entre o *termo "populações",* que denota transitoriedade e contingencialidade, e o termo "povos", que caracteriza *segmentos nacionais com identidade e organização próprias*, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam (OIT, 2011, p. 7-8).

Portanto, a Convenção n.º 169 não só fez uma reformulação da Convenção n.º 107, por acreditar que esta estava obsoleta ou ultrapassada para as questões indígenas, como trouxe a autoidentidade dos povos indígenas, a participação e a consulta dos indígenas sobre questões de seus interesses, bem como definiu a utilização do termo "povos"' para caracterizar as comunidades nativas e a organização social.

Em 1991, o Estado, por meio do Decreto n.º 26, de 04 de fevereiro, passou a dispor sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, retirando da FUNAI a responsabilidade pela gestão da Educação Escolar Indígena, atribuindo ao Ministério da Educação tal prerrogativa. Conforme Estácio (2014, p. 105), este decreto presidencial "provocou um esvaziamento da Funai, pois suas atribuições passaram a ser divididas por outros ministérios, o que desencadeou vários protestos por organizações indígenas e indigenistas, as quais afirmavam que não foram consultados sobre o destino da fundação".

Em 20 de dezembro de 1996, a lei n.º 9.394 foi sancionada, tratando-se da chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDBEN, em consonância com a CF/88, ratificou os direitos dos povos indígenas sobre uma "educação escolar bilíngue e intercultural" (BRASIL, 1996, art. 78). Neste sentido, Baniwa (2019, p. 154) salienta que:

> Por ser a LDB o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, vale destacar alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que reafirma, em suma, a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Em 09 de janeiro de 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a lei n.º 10.172[8]. Esse plano teve o objetivo de elevar de modo global o nível de escolaridade da população; de melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; de reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência na Educação Básica e de democratizar a gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, conforme os princípios da LDBEN (BRASIL, 2001). Para Grupioni (2006, p. 56), o PNE veio abordar "[...] o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades", isto é, projetando-se um período de 10 anos de vigência da lei, foram traçadas diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de diminuir a desigualdade escolar e promover o acesso e a permanência dos indígenas nos estabelecimentos públicos de ensino.

Em 2004, o Estado promulgou, por intermédio do Decreto n.º 5.051[9], de 19 de abril de 2004, a Convenção n.º 169 da OIT, aprovada em 1989. Esse decreto passou a reforçar e validar as prescrições da Convenção n.º 169, pois

> reconhece ela a diversidade indígena e refere-se a essas coletividades como povos indígenas. De fato, um avanço que coaduna com o anseio dos povos indígenas que, por meio de suas representações perante a ONU e à OEA, assim se posicionaram por décadas, com vistas a serem dessa forma chamados (GUARANY, 2006, p. 152).

Em 2008, a lei n.º 11.645, de 10 de março, foi publicada e incluiu no currículo de ensino da Educação Básica a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Essa questão foi outra conquista para os povos indígenas, pois inseriu nas discussões do ensino básico a história e a cultura dos primeiros moradores do Brasil. Segundo a referida lei,

> o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas

[8] Salientamos que essa lei perdeu sua vigência e hoje o PNE é preconizado pela lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, também com 10 anos de vigência, de 2014-2024.

[9] Esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019, que consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal, dispondo sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificadas pela República Federativa do Brasil (BRASIL, 2019).

> contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, art. 1.º, parágrafo 1.º).

Em 2009, o Estado sancionou e publicou outro dispositivo em consonância com a CF/88 e a LDBEN, que é o Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Esse decreto dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais. A partir desse documento, inaugurou-se a política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), que, segundo Baniwa (2019, p. 160), é instrumento legal determinante para "que os sistemas de ensino passassem a atender às demandas educacionais dos povos indígenas a partir de unidades etnoterritoriais específicas como base administrativa e pedagógica", isto é, dão aos povos indígenas a autonomia e a liberdade de criar e de propor uma educação específica e diferenciada, conforme seus processos educacionais e ainda organizada de acordo com seus territórios.

Em 2012, ocorreram vários eventos de criação e publicação de dispositivos sobre a garantia dos direitos dos povos indígenas, tais como: o Decreto n.º 7.747, de 05 de junho de 2012, que instituiu a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas,

> [...] com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2012, art. 1.º).

Após esse instrumento, em 29 de agosto de 2012, foi publicada a lei n.º 12.711, que passou a dispor sobre o ingresso de indígenas nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio (conhecida como Ações Afirmativas para afrodescendentes e indígenas)[10]. Essa lei "representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil" (BANIWA, 2019, p. 141).

Portanto, analisando a trajetória dos marcos legais, no que se refere à Educação Escolar Indígena no Brasil, fica evidente que há importantes conquistas nesse processo, entretanto, temos um vasto caminho a percorrer na promoção dos direitos educacionais dos povos indígenas na sua diversidade.

[10] Baniwa (2019, p. 141), destaca que "Antes do evento da Lei, cada Universidade ou instituição de ensino superior poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de reservas de vagas ou outra forma de ação afirmativa para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Essa característica, ao mesmo tempo em que permitiu aos IFES responder às peculiaridades e demandas locais em que estavam inseridas, determinou um caráter diversificado das políticas afirmativas na educação superior brasileira. Até a aprovação da supracitada lei federal, as ações afirmativas se disseminaram pelo País de forma pontual, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Os processos internos que levaram à adoção de políticas afirmativas variaram muito caso a caso. Em algumas universidades, a organização de docentes dentro do campus foi decisiva, em outros, os núcleos de estudos afro-brasileiros já existentes passaram a demandar um posicionamento dos órgãos universitários sobre o assunto".

3.2.1 Documentos normativos sobre a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas no Brasil

O Ministério de Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançaram diversos documentos normativos acerca da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil. Documentos importantes que andam em consonância com os dispositivos legais apresentados na seção anterior. Para fins de conhecimento e compreensão acerca da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, torna-se importante fazermos também a historiografia dessas normativas.

Em 1998, o MEC juntamente com o CNE, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), lançou um importante documento para o campo da Educação Escolar Indígena: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), pretendendo

> [...] servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (RCNEI, 1998, p. 13).

Nesse sentido, em 1998, o RCNEI tornou-se um documento orientador acerca da escolarização indígena, apontando o tipo de currículo e de escola que os povos indígenas almejavam. Dentro deste contexto, Estácio (2014, p. 109, grifos nossos) entende que o RCNEI

> [...] constitui proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio à diversidade e à multiplicidade das culturas indígenas, traduzindo-os em uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue ou multilíngue, assegurando a interação e a parceria; e tem por *objetivo oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas* (ESTÁCIO, 2014, p. 109, grifos nossos).

Dessa forma, o RCNEI tornou-se um instrumento orientador para a elaboração dos processos educativos dos povos indígenas, considerando os aspectos específicos e diferenciados, de acordo com os costumes e hábitos de cada povo indígena.

Na década de 90, outros dois documentos foram elaborados. Um deles foi o parecer CNE/CEB n.º 14, de 19 de outubro, que propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Hoje, essa "apresenta a fundamentação da educação escolar indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações em favor da educação escolar indígena" (ESTÁCIO, 2014, p. 107). O Parecer segue, pois, as mesmas observâncias do RCNEI e prescrições da CF/88 (art.

210 e 231) e a LDBEN (art. 78), quando preconizam uma educação de qualidade, específica, diferenciada e bilíngue.

Não obstante, outro documento de relevância foi a Resolução n.º 3 CNE/CEB[11], aprovada em 10 de novembro de 1999, que passou a fixar as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Essa resolução estabeleceu, no âmbito da educação nacional, parâmetros para estruturar e colocar em funcionamento as escolas indígenas, além de estabelecer a criação de curso de formação de professores indígenas, de acordo com as normas e processos educativos próprios. No que diz respeito ao Parecer CNE/CEB n.º 14/99 e à Resolução CNE/CEB n.º 03/99, Grupioni (2006, p. 62) aponta que

> [...] tanto a Resolução 3/99 quanto o Parecer 14/99 do CNE vieram integrar o conjunto de normas e legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, composto por princípios que, de modo geral, atendem a extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos 220 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

Observa-se que os documentos supracitados preconizam em si a importância da organização e funcionamentos de escolas indígenas, visando "à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (BRASIL, 1999b, p. 1), considerando os processos educativos segundo a sua cultura e suas identidades.

Outro ponto de suma importância se refere à formação de professores indígenas. Ainda segundo a Resolução CNE/CEB n.º 03/99, em seu art. 7.º,

> [...] os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 1999b, p. 2).

Em 2010, também foram homologados outros pareceres e resoluções que reafirmaram e ampliaram a discussão da escolarização indígena. O Parecer CNE/CEB n.º 07, de 7 de abril de 2010, propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, considerando a Educação Escolar Indígena[12] como modalidade da Educação Básica e

[11] Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

[12] A escola dessa modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e os princípios que

entendendo a importância da discussão histórica e cultural indígena nos ensinos da Educação Básica (do ensino fundamental ao ensino médio). Tal resolução seguiu as normativas do Parecer CNE/CEB n.º 14/99 e da Resolução CNE/CEB n.º 03/99, apresentados anteriormente. Após a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 07/2010, o CNE/CEB homologou a Resolução CNE/CEB n.º 04, em 13 de julho de 2010, e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Segundo essa resolução, em seu art. 37,

> A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010b, p. 12, grifos nossos).

Outros documentos desse mesmo ano foram: o Parecer CNE/CEB n.º 11[13], de 7 de julho de 2010c, e a Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Essas reforçaram o direito à utilização da língua materna nessa etapa de ensino para educandos de 9 (nove) anos, respeitando o que expressa a CF/88 em seu art. 210, parágrafo 2.º, sobre a utilização "de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988, art. 210, parágrafo 2.º).

Em 2011, o CNE, por meio da CEB, aprovou o Parecer CNE/CEB n.º 5, em 04 de maio de 2011, propondo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirmando que "o Ensino Médio, assim como as demais etapas da Educação Básica, assume diferentes modalidades quando destinadas a contingentes da população com características diversificadas, como é, principalmente, o caso dos povos indígenas, do campo e quilombolas" (BRASIL, 2011, p. 17).

Em 2012, o CNE/CEB homologou a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2012a, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (proposto pelo Parecer CNE/CEB n.º 5/2011). Nesse documento, reafirmou-se a importância de discutir a história e a cultura indígenas nos 3 (três) anos finais da Educação Básica, assim como

---

orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5.º, 9.º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4.º da LDB) (BRASIL, 2010a, p. 41).

[13] Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, "as escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo" (BRASIL, 2010c, p. 26).

reconheceu-se a modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena para este público da educação, considerando e observando as normas de suas Diretrizes.

Nesse mesmo ano, a Educação Escolar Indígena passou a ser ordenada pelos respectivos documentos: o Parecer CNE/CEB n.º 13, de 10 de maio de 2012b, e a Resolução CEB/CNE n.º 05, de 22 de junho de 2012c[14], os quais definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esses documentos resultaram,

> [...] do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012a).

Essas conquistas, como já dito, foram alcançadas devido ao protagonismo dos povos indígenas em busca de melhoria da qualidade de vida e do reconhecimento dos seus processos educativos, das culturas e de suas identidades. Portanto,

> De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB n.º 1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB n.º 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio (BRASIL, 2012a).

Tanto o Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 quanto a Resolução CEB/CNE n.º 05/2012 trouxeram avanços para a discussão da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Nessa direção, é importante evidenciar a realização da 1.ª Conferência Nacional de Educação Indígena, que ocorreu em agosto de 2008. Nela, pretendeu-se analisar a oferta da

[14] Vale destacar que, esta resolução considera "O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto n.º 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social; As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica; As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP n.º 8/2012; As recomendações do Parecer CNE/CEB n.º 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio" (BRASIL, 2012c, p. 1).

educação escolar para os povos indígenas e propor diretrizes que possibilitassem o seu avanço em qualidade e efetividade. Já em 2018, realizou-se a 2.ª Conferência, permeada por um contexto de inércia do governo, o que levou a avanços pouco significativos. Apesar do referido contexto, as lideranças indígenas foram unânimes em indicar a necessidade de garantir e manter a educação escolar indígena específica e diferenciada com autonomia de gestão pelas comunidades indígenas.

Em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas por força da lei n.º 13.415/2017. Essa trouxe modificações à estruturação do currículo nacional do ensino médio. Desse modo, foram homologados o Parecer CNE/CEB n.º 3, de 8 de novembro de 2018a, e a Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018b, essa última atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais documentos trouxeram em si a permanência da discussão das questões indígenas, como a língua materna, a história e a cultura dos povos indígenas, bem como a Educação Escolar Indígena segundo as diretrizes próprias.

Como diz Gersen Baniwa (2019), muitas foram as conquistas relativas à materialização dos direitos e do reconhecimento das culturas, dos costumes, dos hábitos, dos processos educativos, entre outras, mas ainda falta tornar praticável o que está expresso nos dispositivos legais, ou seja, torná-lo uma realidade para os povos indígenas.

3.2.2 Educação Superior Indígena no Brasil

A Educação Superior Indígena está no cerne de discussões sobre as relações estabelecidas na produção do conhecimento científico, articulado à valorização dos conhecimentos étnico-culturais dos povos indígenas no contexto latino-americano, pan-amazônico e brasileiro. Desse modo, refletir sobre essa modalidade de educação é discutir sobre as questões mais amplas que envolvem o direito a um ensino que contemple a pluralidade e identidade étnica, cultural e a socioterritorialidade dos povos indígenas (NASCIMENTO *et al*., 2020).

No que se refere aos direitos legalmente reconhecidos dos povos indígenas, a trajetória da construção dos marcos legais e das políticas públicas revela que esses foram frutos de mobilização e lutas históricas e sociais, tendo como marco inicial a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual garante que:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> §2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, art. 210, parágrafo 2º, art. 231).

Os direitos sociais e educacionais assegurados pela Carta Magna brasileira aos povos indígenas impulsionaram a formulação de outros dispositivos legais na promoção de políticas educacionais indigenistas que passaram a reconhecer a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira, destacando o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2020).

Essa discussão do direito à educação dos povos indígenas se ampliou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma vez que essa assegurou às comunidades indígenas o direito à educação intercultural e bilíngue para o fortalecimento das práticas culturais e a língua materna de cada povo, conforme evidenciam os artigos 78 e 79:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996, arts. 78 e 79).

Nessa perspectiva, Mendonça e Oliveira (2020, p. 7) afirmam que o art. 78 da LDBEN

> [...] estabelece o dever do estado em ofertar ou fornecer meios para uma educação escolar bilíngue e intercultural, valorizando a língua materna, recuperando suas memórias e histórias e reafirmando assim as identidades indígenas através de currículos e materiais didáticos específicos..

Com as discussões no cenário educacional brasileiro e com a pressão dos movimentos indígenas, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, um documento que marcou o avanço das conquistas dos diversos segmentos e movimentos indígenas no Brasil. Esse pensamento é compartilhado por Mendonça e Oliveira (2020, p. 17-18), ao dizerem que

> A formação inicial e continuada é uma grande conquista para os professores indígenas, pois permite traçar novos rumos para a educação escolar indígena. Estas

> mudanças educacionais só encontraram espaço fértil para germinar graças à criação e ordenamento jurídico legal de documentos e leis como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, entre outros decretos, portarias e diretrizes posteriormente publicadas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as demais conquistas da Educação Escolar Indígena foram imprescindíveis para pensar a Educação Superior desses povos, pois serviram de base para o debate da formação de professores. Em consonância com esse pensamento, Pontes e Noronha (2017) evidenciam que esse documento e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, em 14 de setembro de 1999, serviram de base para a Resolução CEB n.º 03, de 10 de novembro, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

> As diretrizes estabelecidas pelo CNE e o Parecer 14/99 são normatizados pela Resolução nº 3/99, de 17 de novembro de 1999, determinando a formação específica para professores indígenas e atribuindo à União a responsabilidade ao apoio técnico e financeiro para o treinamento. Aos sistemas estaduais compete responder pela oferta e execução da educação escolar indígena e também promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas (PONTES; NORONHA, 2017, p. 51).

A Resolução CEB n.º 03/1999, fundamentada pelo Parecer CNE n.º 14/99, tem extrema relevância na trajetória dos dispositivos da Educação Superior Indígena, pois determinou que os cursos de formação de professores indígenas seriam desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras e os professores das escolas indígenas seriam, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades:

> Art. 6º A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.
> Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
> Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.
> Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL, 1999a, p. 2).

Esse dispositivo legal permitiu o reconhecimento da necessidade de habilitar professores indígenas para atuarem na educação escolar indígena. Assim, a formação superior para indígenas foi ofertada, pela primeira vez, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, e, na sequência, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), em

2002. Essa, em dezembro do mesmo ano, implantou cursos específicos para formar professores indígenas.

Embora o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior date do início da década de 1990, por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as instituições privadas e comunitárias, foi somente em 2004, quando houve mudanças no MEC, que os indígenas passaram a ter outras formas de acesso ao ensino superior, como, por exemplo, a implantação do programa Universidade para todos (PROUNI), do Governo Federal, que permitiu o acesso ao ensino superior privado com o auxílio do referido programa.

Entre as outras mudanças no MEC, podemos destacar a criação de setores, como a Secretaria de Formação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2002, e, dentro dela, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), ambas extintas no governo do presidente Jair Bolsonaro, em 2018. Tal ação representou um retrocesso na implementação de políticas públicas educacionais específicas aos povos indígenas, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Em 2004, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico indígena, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizou uma consultoria para a Secretaria de Educação Superior (SESU), e ficou constatado que tal objetivo seria alcançado mediante a formação e a capacitação de professores indígenas. Nesse contexto, em 29 de junho de 2005, foi lançado o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo era promover a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas (PONTES; NORONHA, 2017), graduando professores indígenas em nível superior para atenderem as especificidades das etnias indígenas existentes no Brasil.

A partir do edital do PROLIND (SESU/SECAD), de 2005, onze universidades públicas demonstraram aderência, entre elas: a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Tocantins (UFT). Essas disponibilizaram cursos de licenciatura intercultural, com a oferta de licenciaturas interculturais indígenas e habilitações em áreas como: Línguas, Literatura e Arte; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades. No ensino superior indígena no Brasil,

> [...] os povos indígenas gostariam de compartilhar o mundo a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de estar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade (BANIWA, 2019, p. 171).

Os cursos de formação em magistério indígena no país foram financiados de maneira mais intensa a partir da década de 2000, sendo que, entre os anos de 2003 a 2006, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC – "financiou 67 propostas de formação de professores em nível médio [...]. A partir de 2007, o Ministério da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de educação" (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 71). Essas secretarias receberam R$ 24 milhões destinados apenas à formação de aproximadamente 4 mil professores indígenas. É preciso ressaltar, no entanto, que houve e ainda há uma falta de acompanhamento rígido das formas de utilização desses recursos, o que acaba tornando esse campo pouco transparente.

No ano de 2009, foi realizada a 1.ª Conferência de Política Indigenista, com objetivo de reservar aos professores indígenas formação de licenciaturas interculturais nos cursos regulares das universidades. Para Lima, foi

> Uma política de difícil execução, necessitando de processos de concertação para cada território, sua articulação foi pensada a partir do envolvimento das Universidades públicas, com ou sem licenciaturas interculturais, nos territórios etnoeducacionais, que passariam, a partir do programa Observatório de Formação Escolar Indígena, a operar como centros de investigação e formação de pesquisadores (LIMA, 2016, p. 15).

Tal política contribuiu para o aperfeiçoamento da educação superior indígena por meio da criação de estratégias próprias. Ademais, a presença indígena no ensino superior tem oferecido possibilidades de refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino superior e o seu papel na sociedade, pois o acesso e a permanência dos estudantes indígenas têm se configurado como um grande desafio para as universidades.

Em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas n.º 12.711, que destinou 50% de vagas das Universidades Federais para estudantes de escolas públicas. A Lei passou a garantir uma reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, no ensino superior. Apesar do seu caráter obrigatório, a lei n.º 12.711 não põe a termo os desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, já que apenas garante o direito formal desses povos no ensino superior (BERGAMACHI *et al*., 2018). Esse panorama evidencia que, mesmo diante da relutância histórica dos governos para agirem em nome das minorias da população, a participação indígena nas formulações de

políticas educacionais é uma parte essencial na luta por uma educação superior que realmente valorize esses agentes sociais.

No Brasil, há 32 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 22 federais, 8 estaduais e 2 privadas, sem fins lucrativos, que oferecem 95 cursos de formação indígenas, entre esses 3 bacharelados e 92 licenciaturas. Desses cursos ofertados, um deles pertence à modalidade Educação à Distância (EaD); os 94 restantes são presenciais (MEC, 2019).

Tabela 1 – Dados gerais dos cursos presenciais e à distância, voltados à licenciatura indígena nas IES brasileiras

Número de Instituições que Oferecem o curso		**Número de cursos**		**Modalidade**	
		Licenciaturas	**Bacharelado**	**Presencial**	**Educação à Distancia**
Federal	22	19	3	22	-
Estadual	8	71		71	-
Privada	2	2		1	1
Total	**32**	**92**	**3**	**94**	**1**

Fonte: as autoras da pesquisa (2021), com base nas informações da página virtual do Ministério da Educação (2019).

No que concerne especificamente ao levantamento dos cursos de licenciatura voltados para formação de professores indígenas, os dados do Ministério da Educação revelam que, dos 95 cursos totais, existem 74 distribuídos em 14 IES que abordam a interculturalidade, conforme destaca o quadro 5:

Quadro 5 – Dados gerais de cursos com abordagem intercultural nas IES-Brasil

Cursos interculturais	**IES**	**N.º de cursos**
Pedagogia Intercultural Indígena	UEA	51
Intercultural Indígena em Ciências Sociais	UNEAL	1
Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura	UNEAL	1
Intercultural Indígena	UNEAL	1
Educação Intercultural em Ciências da Cultura	UECE	1
Educação Intercultural em Ciências da Linguagem	UFG	1
Educação Intercultural em Ciências da Natureza	UFG	1
Formação Intercultural para Educadores Indígenas	UFG	1
Intercultural Indígena	UFG	1
Licenciatura Intercultural	UEA; UFAM; IFAM; UFSC; UFMG; UFES; UFCG; UFC; UEPA; UEMA	15
Total	14	74

Fonte: as autoras da pesquisa (2021), com base nas informações da página virtual do Ministério da Educação (2019).

Vale ressaltar que, 70% dos cursos com abordagem intercultural, estão na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a qual possui 51 cursos de Pedagogia Intercultural Indígena. Nesse contexto, dos 74 cursos presentes no Brasil, 14 são denominados de Licenciatura Intercultural. Há 3 na Universidade Estadual do Pará (UFPA), 2 na Universidade Federal do Ceará (UFC), 2 na Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD), 1 no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), 1 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 1 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 1 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 1 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 1 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e 1 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3.2.3 Cursos de Licenciaturas Interculturais na UFAM

Na Universidade Federal do Amazonas, os cursos de licenciaturas interculturais para os povos indígenas são oferecidos pela Faculdade de Educação (FACED) e pelo Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS). Eles estão distribuídos em 11 municípios do estado do Amazonas, incluindo a capital Manaus.

Dentro desse viés, é preciso ressaltar que,

> A UFAM desenvolve diversas ações voltadas para as comunidades indígenas desde 1992, quando foram iniciadas atividades regulares na região do Alto Rio Negro, especialmente no Município de São Gabriel da Cachoeira, com a realização do curso de Licenciatura em Filosofia. Mas, em um Estado onde existem 74 povos indígenas, as ações foram intensificadas frente às reivindicações de lideranças, associações e estudantes, por cursos específicos (UFAM, 2018, p. 135).

Em relação ao exposto, cabe ainda salientar que a UFAM, antes mesmo dos dispositivos legais assegurarem e expressarem o direito à formação de professores indígena, já vinha desenvolvendo ações voltadas para a formação de professores indígenas. Como vimos, o primeiro curso a ser ofertado para os povos indígenas foi o de Licenciatura em Filosofia, e, embora este não tenha sido ofertado numa perspectiva intercultural, os povos indígenas obtiveram o acesso ao ensino superior na UFAM por meio destas ações de acesso e permanência.

Quadro 6 – Cursos de Graduação de Licenciatura Indígena por unidades acadêmicas

Ord.	Cursos	Unid. acad.	Município	Ano de ingresso
1	Formação de Professores Indígenas	FACED[15]	Autazes	2008
2	Formação de Professores Indígenas – Humanas e Sociais		Borba	2011/1
3	Formação de Professores Indígenas – Letras e Artes			
4	Formação de Professores Indígenas – Exatas e Biológicas			
5	Formação de Professores Indígenas – Humanas e Sociais		Maués	2011/2
6	Formação de Professores Indígenas – Letras e Artes			
7	Formação de Professores Indígenas – Exatas e Biológicas			
8	Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais		Tefé (Médio Solimões)	2013/1
9	Formação de Professores Indígenas – Letras e Artes			
10	Formação de Professores Indígenas – Exatas e Biológicas			
11	Formação de Professores Indígenas – Letras e Artes		São Gabriel da Cachoeira (Alto Rio Negro)	2015/1
12	Formação de Professores Indígenas – Exatas e Biológicas			
13	Formação de Professores Indígenas – Humanas e Sociais			
14	Formação de Professores Indígenas – Letras e Artes		Benjamin Constant (Alto Solimões)	2015/1
15	Formação de Professores Indígenas – Humanas e Sociais		Lábrea	2015/1
16	Formação de Professores Indígenas		Manicoré	2015/1
17	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Baniwa	IFCHS[16]	São Gabriel da Cachoeira	2013/2
18	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Baniwa			2016/1
19	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Tukano			2013/2
20	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Nheengatu			2016/1
21	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Yanomami			2014/1
22	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Sateré-Mawé		Parintins	2014/1
23	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – Nheengatu		Santa Izabel do Rio Negro	2014/1
24	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável		Manaus	2010

Fonte: PDI/UFAM (2016, p. 194-195).

[15] Faculdade de Educação (FACED).
[16] Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS).

O primeiro curso de Formação de Professores Indígenas ofertado pela UFAM, sob a responsabilidade da FACED, iniciou-se em 2008. Esse foi direcionado para os Mura, habitantes do município de Autazes, Amazonas. Nesta primeira turma, foram matriculados 60 educandos indígenas. Tal curso foi "aprovado pelas instâncias superiores da UFAM – Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), tendo sido criado pela Resolução 010/2007, de 18/04/07, vinculado à Faculdade de Educação/FACED" (UFAM, 2012, s.p.). E, de acordo com Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas,

> Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas: uma com 47 alunos do povo Munduruku, no Município de Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé, no Município de Maués/AM, com 56 alunos. Para dar conta da ampliação da oferta de novas Turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região, a Resolução 041/2009 (CEG/PROEG) alterou o nome do Curso, inicialmente "Formação de Professores Indígenas Mura", para "Formação de Professores Indígenas" (UFAM, 2012, s.p.).

Ou seja, de 2008 até 2015, a FACED contou com 16 cursos específicos para formação de professores indígenas, distribuídos em 8 municípios do estado do Amazonas.

Em 2010, o Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS) iniciou o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, voltado para os povos Baniwa/Kuripako, Tukano e Nheengatu. Na primeira turma, foram ofertadas 120 vagas, distribuídas entre os povos indígenas citados. De 2010 até 2016, o IFCHS contou com cursos de Licenciatura Indígena situados em 4 municípios do Amazonas, incluindo a capital Manaus. O público-alvo desses cursos atualmente são os povos Baniwa, Tukano, Nheengatu, Yanomami e Sateré-Mawé.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM, o compromisso da instituição é de reiterar

> [...] a necessidade de um cenário de descolonização do saber, regido pela pluralidade e pelo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas, o curso de Licenciatura Específica em Formação de Professores Indígenas também é emblemático. Trata-se de um curso regular/modular, com duração de cinco anos, que busca formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes (UFAM, 2018, p. 136).

Desse modo, os cursos de licenciatura intercultural da instituição visam promover a constitucionalização dos direitos adquiridos pelos povos indígenas ao longo dos anos, considerando os princípios da Educação Escolar Indígena e reconhecendo suas identidades e seus processos educacionais.

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

De acordo com Paladino (2013), no final de 1990, a Educação Superior Indígena estava fora da agenda do Governo brasileiro. A prioridade das políticas públicas naquele momento era implantar o maior número possível de escolas de ensino básico, tanto na cidade quanto em terras indígenas. Com o passar dos anos, porém, os direitos dos povos indígenas, já presentes na Constituição de 1988, começaram a ser de fato implantados, e ações afirmativas de grupos sociais indígenas também aceleraram o processo. Entretanto,

> Uma questão importante a ser destacada na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 43).

Embora essas políticas, na sua maioria, tenham sido formuladas sem a participação da comunidade indígena, elas mostram os caminhos percorridos pelos povos indígenas brasileiros para o acesso à Educação Superior. No entanto, essa realidade só mudou depois de anos de lutas, cujos avanços podem ser verificados por meio dos dados das matrículas nos cursos de graduação presenciais e à distância, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES, como se pode visualizar no tabela 2:

Tabela 2 – Matrículas nos cursos presenciais e à distância por cor/raça, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES

Unidade da federação/categoria administrativa		**Matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância por cor /raça**		
		Quantidade de alunos	**Quantidade de alunos Indígenas**	**Percentual de matrículas indígenas / matrículas no brasil**
BRASIL	PÚBLICA	2.080.146	15.837	0,76%
	FEDERAL	1.335.254	11.992	0,90%
	ESTADUAL	656.585	3.500	0,53%
	MUNICIPAL	88.307	345	0,39%
	PRIVADA	6.523.678	40.420	0,62%
	TOTAL	**8.603.824**	**56.257**	**0,65%**
NORTE	PÚBLICA	193.698	5.801	2,99%
	FEDERAL	150.909	4.797	3,18%
	ESTADUAL	38.088	996	2,61%
	MUNICIPAL	4.701	8	0,17%

	PRIVADA	522.129	8.169	1,56%
	TOTAL	**715.827**	**13.970**	**1,95%**
AMAZONAS	PÚBLICA	49.376	2.518	5,10%
	FEDERAL	30.348	1.797	5,92%
	ESTADUAL	19.028	721	3,79%
	MUNICIPAL	-	-	-
	PRIVADA	116.945	1.285	1,10%
	TOTAL	**166.321**	**3.803**	**2,29%**

Fonte: Ministério da Educação (2019).

Esses dados do Ministério da Educação revelam tímidos avanços no processo da expansão do ensino superior e, consequentemente, na democratização da educação dos povos indígenas. Mas é pertinente destacar que este caminho de fato é desafiador, uma vez que os dados sobre a permanência dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior apontam que "a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência" (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 44).

Pensando nisso, Paladino (2013, p. 110) assevera que é de fundamental importância que ocorra a multiplicação e expansão de alguns "núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior". Ações desse tipo podem contribuir exponencialmente não só para a permanência, mas também para o bem-estar e para a formação plena do indígena que ingressa na Educação Superior.

Paulino (2008), ao realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica dos trabalhos já publicados sobre a temática aqui descrita, destaca que inúmeros dos "trabalhos analisados apontam a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas" (PAULINO, 2008, p. 149). Tal situação constitui um desafio, e a sua superação implica a existência de sensibilização institucional das universidades, para construir um diálogo com os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas.

Nesse sentido, o desafio maior é a formação de professores indígenas, que precisa se sustentar numa atuação docente capaz de contribuir com a realidade vigente, na qual esses povos foram historicamente desafiados a buscar, isto é, conhecimentos científicos que agregam aos saberes tradicionais, fortalecendo a identidade étnica. A formação de professores indígenas deve possuir características diferenciadas, a começar pela atuação docente nas próprias universidades, pois se o lugar onde será exercida a docência é um ambiente diverso, o processo formativo do professor também requer aspectos diferenciados. Para D'Angelis (2012, p. 139),

> Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação.

Alguns documentos oficiais fornecem orientações para o profissional docente indígena e para sua formação, como por exemplo o RCNEI e as DCNEEI. Muitos deles veem os professores indígenas como sujeitos atuantes na interlocução em um cenário intercultural. Em face disso, podemos afirmar que a educação superior, no que tange à interação com os diferentes, auxilia, por um lado, cada indivíduo no desenvolvimento de sua personalidade plena e equilibrada; por outro, conduz o indivíduo à formação do senso comum de pertencimento que sustenta definitivamente a perspectiva de convivência social.

O professor indígena deve ser alguém que possa mediar, articular e defender os interesses e saberes de suas comunidades e promover o diálogo com outros campos do conhecimento e da sociedade. A Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, no art. 19, parágrafo 2.º, declara que

> Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p. 10).

O professor indígena é responsável por promover o diálogo dos conhecimentos locais com os universais, considerando as formas de organização de cada grupo social. Grupioni (2006) assevera que os processos de formação de professores indígenas hoje também visam possibilitar o desenvolvimento "um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas" (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Dessa forma, o desafio passa por um currículo diferenciado para a sua própria formação, visando contemplar as necessidades trazidas pela sociedade, bem como aliar-se aos saberes tradicionais dos povos indígenas. Daí decorre a importância da produção de material didático específico e discussão linguística referente à manutenção e ao fortalecimento de línguas indígenas, esses são alguns elementos que precisam estar inseridos no currículo da formação docente desse profissional. Assim, Grupioni (2006, p. 24) argumenta que,

> Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é

> responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

O autor declara ainda que outra diferença está no fato de que o futuro professor não indígena chega até seu curso de formação docente já tendo passado por vários anos de escolarização formal. Ele já teve a oportunidade, em tese, de dominar a maior parte das informações e conteúdo que precisará ensinar. Já os programas voltados para o Magistério Indígena pretendem formar um tipo de professor que, muitas vezes, já atua "na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal, ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito" (GRUPIONI, 2006, p. 25).

Os autores destacam, ainda assim, que esses programas trouxeram resultados positivos, porque contemplaram não só a formação básica do profissional docente, mas também o aperfeiçoamento daqueles que já estavam exercendo a profissão. Tudo isso fez com que as funções, responsabilidades e demandas dos profissionais indígenas fossem trazidas à luz. De acordo com Maher (2006, p. 25), cabe aos professores indígenas

> [...] a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão "por-fazer".

Além disso, como declara Grupioni (2006, p. 26), muitos desses professores indígenas atuam "em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica". A decisão sobre o modo de grafar seu próprio idioma, uma vez que os sistemas de escrita de algumas línguas indígenas encontram-se com informações escassas ou em processo de definição, é também um tópico de discussão.

Como se constata, portanto, o professor indígena – assim como todos os demais professores – devem ser formados como pesquisadores constantes, não apenas para aspectos ligados à história e à cultura de seu povo, mas de conhecimentos de várias áreas do saber, uma vez que todo conhecimento pode ser útil e necessário para o exercício efetivo da cidadania.

No entanto, além dos problemas anteriormente citados, há outros que constituem obstáculos para a formação docente indígena. Grupioni (2006, p. 25) enumera alguns desses:

> • A deficiência estrutural, técnica e científica das universidades brasileiras, que poderiam contribuir neste processo de formação de quadros indígenas, aliada à crescente privatização da educação, têm restringido cada vez mais o acesso de setores populares à formação superior, inclusive, os indígenas e negros. Embora atualmente se discuta o sistema de cotas, mas que no nosso entender não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade.
> • A falta de valorização dos conhecimentos indígenas em alguns meios intelectuais e em outros setores que tendem a caracterizá-los como conhecimentos primitivos.
> • A ausência de projetos alternativos de sustentação nas comunidades, que favorece o êxodo de jovens das aldeias em busca de subempregos nas cidades.

O último ponto mencionado merece destaque, porque, muitas vezes, pode significar uma ruptura não apenas geográfica, mas também identitária. Ao perceberem que as culturas indígenas são menosprezadas em muitos lugares, alguns estudantes indígenas não se sentem motivados a se identificarem como integrantes de determinada comunidade, gerando, assim, um ciclo de consequências negativas que poderão ser vistas, sobretudo, no exercício da docência.

O ideal, portanto, não é uma cisão identitária, mas uma reafirmação dela. Canclini (2013) explica que o processo relacionado ao hibridismo cultural tornou possível que os estudantes indígenas transitassem entre o colonial e o moderno, passando, inclusive, a utilizar computadores, *tablets*, internet e outras ferramentas tecnológicas e, por vezes, levando-as para dentro de suas próprias comunidades ou escolas indígenas.

O autor afirma que, quando as culturas se aproximam, elas se misturam e se apropriam uma da outra, sem necessariamente apagar uma delas. Sobre a possibilidade da inclusão digital dos professores indígenas, Russo e Barros (2016, p. 85) afirmam que,

> Com o acesso à tecnologia digital, as escolas indígenas poderiam fortalecer sua busca por maior autonomia e emancipação. A inclusão digital poderia proporcionar um intercâmbio maior de saberes por meio de vídeos on-line e interações por meio de redes sociais com outras comunidades, como também, o contexto escola auxiliar a comunidade na discussão sobre uma maior criticidade no uso das redes sociais que já existe entre jovens guarani.

Os autores acreditam que "a relação entre povos indígenas e tecnologias digitais pode inspirar a existência de um diálogo ainda mais significativo entre tradição e modernidade, e o diálogo entre tecnologia e culturas" (RUSSO; BARROS, 2016, p. 86). A instituição escolar pode potencializar essa relação, caso seja considerada um lugar de reflexão e de rompimento de fronteiras.

A educação superior indígena pode fomentar a criação de novos sentidos e oportunidades para ampliação do uso social e até mesmo político das redes sociais. As comunidades indígenas podem utilizar as ferramentas digitais para serem representadas na rede e reconhecidas enquanto identidades étnicas, pois, como mostram Russo e Barros (2016, p. 67), há

> [...] páginas web, blogs, vídeos, Facebook e chats que começam a dar lugar a outros modos de exigir e exercer politicamente direitos. Organizações indígenas passam a utilizar a internet para divulgar suas causas no Brasil; por exemplo, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), que mantém seu site com informações e pesquisas sobre a causa étnica, é uma das mais fortes organizações indígenas das Américas. O Conselho Indígena de Roraima (CIR) também tem um site explicativo de suas atividades, que foi uma fonte importante de informações durante o difícil processo de demarcação da terra indígena Raposa/ Serra do Sol em fins de 2008.

É possível aliar modernidade e identidade cultural indígena sem que nenhuma das partes seja prejudicada. Pelo contrário, ambas podem ser potencializadas a partir de um uma reflexão crítica da realidade. Neste caso, a tecnologia é uma das alternativas que podem receber atenção durante o processo formativo do professor indígena no decorrer do Ensino Superior, mas não pode ser a única. É preciso ter um olhar abrangente e contextualizado da situação de cada indivíduo e de cada região para que se tracem os melhores caminhos a serem seguidos durante a formação para o exercício da docência, sobretudo da docência de indígenas ou frente às comunidades indígenas.

Assim, cabe frisar que, a formação inicial de professores para atuar nesses contextos, configura-se como um desafio neste momento histórico da educação indígena, pois exige "[...] reconhecimento, valorização e reprodução dos saberes da ancestralidade, historicidade e das epistemologias das ciências tradicionais indígenas em intersecção com as tecnologias digitais [...]" (PEREIRA, 2020, p. 5).

Apesar de todos os desafios que cercam a Educação Superior Indígena, ressalta-se que o momento sócio-histórico necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue, principalmente diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental, como a extinção da SECADI, haja vista que esse campo espelha a ideia de que programas e instituições de base étnica representam uma arena em disputa pelo confronto entre os interesses divergentes dos diferentes grupos envolvidos em seu desenho, coordenação e operação.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de discussão sobre a formação de professores indígenas no âmbito da Educação Superior para o exercício de uma prática docente intercultural que privilegie os conhecimentos tradicionais e científicos, produzindo políticas públicas capazes de reconhecer a autonomia dos povos indígenas.

4 COMPREENDENDO O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E PARA OS AUTORES INDÍGENAS

Na seção anterior, apresentamos um breve percurso da política de formação de professores indígenas no Brasil, historicizando a materialização das lutas e das reivindicações dos povos indígenas, mediante o olhar sobre os dispositivos legais que reconhecem os direitos desses sujeitos, sendo um desses reconhecido e preconizado na CF/88: o direito da capacidade civil dos povos originários em exercer sua autonomia, sem a tutela do Estado (BANIWA, 2019).

Vimos que a história dos povos originários é marcada por fortes lutas e resistências. E isso se dá por conta da educação escolar indígena, em que a escola passa a ser um instrumento ou um espaço de apropriação da cultura do não indígena. Os direitos preconizados nos documentos oficiais são devido ao protagonismo dos povos indígenas. Diante das considerações iniciais, esta quarta seção aborda o conceito adotado nos documentos oficiais acerca da formação superior de professores indígenas, assim como o conceito de educação intercultural indígena para autores indígenas.

4.1 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

Sabemos que homens e mulheres vivem socialmente em meio a uma grande diversidade cultural. E entre essas culturas existem fronteiras que provocam distanciamento e incompreensões da cultura do Outro, desse modo, é necessário romper tais barreiras para o exercício do respeito às diferenças, isto é, por meio da interculturalidade (MOREIRA; RESENDE, 2019). Antes de entendermos tal conceito, precisamos entender o que é cultura.

A cultura, segundo Laraia (2001, p. 25), é tudo o que envolve "conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Assim, o homem, que é um ser eminentemente histórico, cultural e social, desenvolveu desde o início da humanidade formas de viver, formas de explicar a natureza e o mundo, por intermédio de sua interpretação e criação da realidade, crenças, valores, costumes, línguas, expressões artísticas etc. Esses elementos formaram as culturas pelas características dos grupos sociais, o que levou a identidades individuais e grupais, gerando o sentimento de pertencimento a um grupo social, ou seja, a identificação do indivíduo com o grupo social (LARAIA, 2001). O sujeito, nesse sentido, foi se desenvolvendo e se constituindo enquanto homem. Assim, variadas passaram a ser suas formas de inserção do mundo, tornando-o semelhante, único, singular e, ao mesmo tempo, universal.

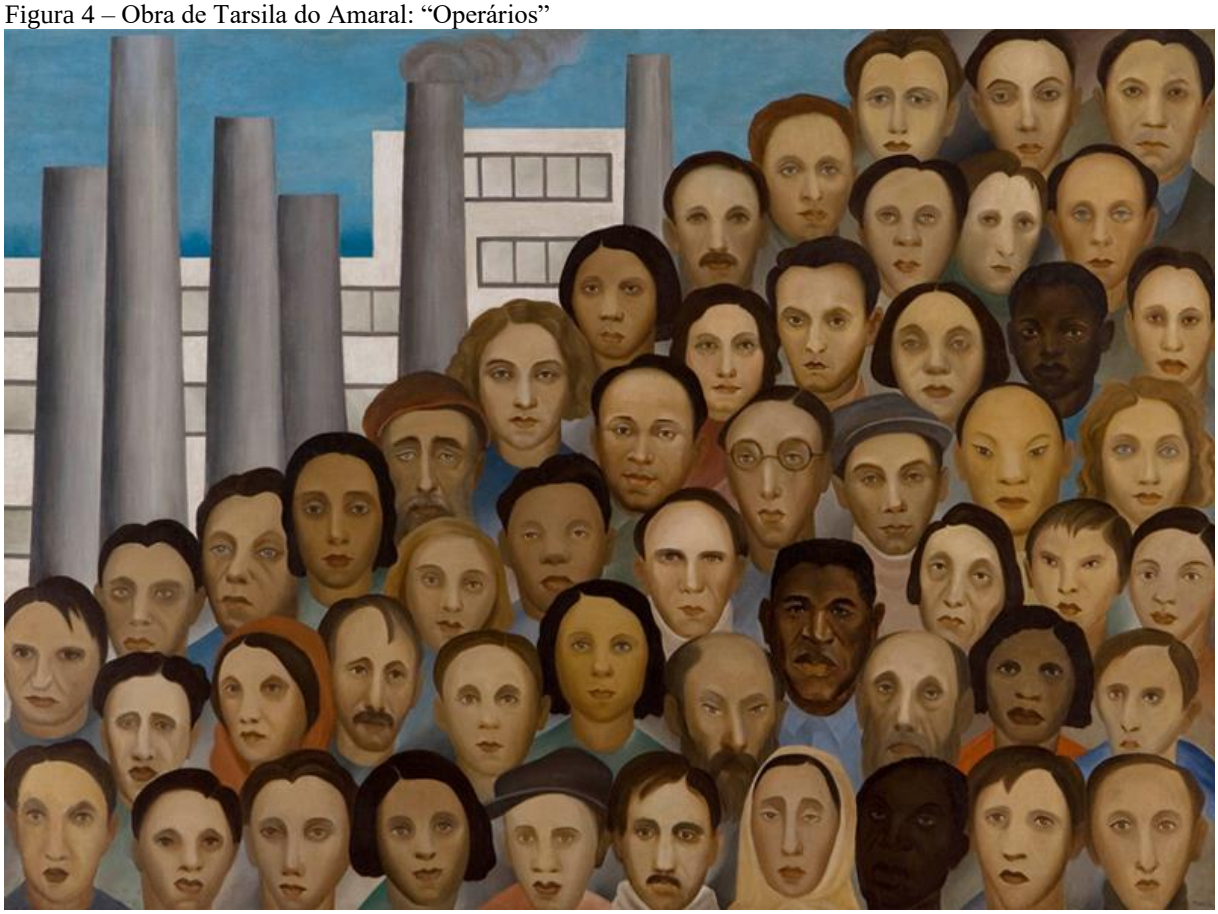
Podemos dizer que o ser biológico não determina o ser humano, apenas o habilita a se humanizar; é a partir de sua inserção social e cultural que se dará essa construção.

Este é um comportamento bastante compreensível e comum, pois se verificarmos os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sempre estaremos falando de cultura, ao passo que,

> [...] cada organização social adquiriu formas diversas no tempo espaço desenvolvendo formas peculiares você viver pensar agir e se relacionar é patrimônio comum de todos os povos apresentando-se como um dos mais valiosos bens que necessitam ser reconhecidos cuidado que transmitidos (CECCHETTI, 2012, p. 1).

Esta transmissão cultural deve ser pura, sem força física sobre o agir do homem, porém, em alguns casos, apresenta resistência à mudança. Para representarmos esta questão, apontaremos a obra de Tarsila do Amaral, que aborda o Social de 1931.

Figura 4 – Obra de Tarsila do Amaral: "Operários"



Fonte: Tarsila do Amaral (1933).

Nessa expressão, podemos compreender a ideia da formação do povo brasileiro. Por isso, o quadro de Tarsila do Amaral foi escolhido para representar o museu frente ao diálogo intercultural, do pluralismo de ideias, do desenvolvimento humano e do respeito à diversidade. Na obra citada,

observamos e compreendemos que, não apenas as características genéticas se misturaram ou sofreram mudanças com os processos migratórios e com os povos de diferentes regiões do mundo, mas uma cultura também se modificou, passando a ser uma nova.

Para responder à demanda dessa nova cultura, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais documentos internacionais e nacionais, os quais acompanharam a modernização nesta questão da igualdade no enfoque da globalização, trouxe ao novo contexto cultural, social e econômico fortes debates públicos sobre a igualdade e a diferença. A partir daí, começou a surgir a consciência de que não somos iguais na realidade, somos todos diferentes, pois precisamos ser reconhecidos e respeitados na diferença (CANDAU, 2008). Essa questão se refere ao direito de sermos individualmente e coletivamente diferentes uns dos outros, isto é, essa diversidade é a visão multicultural. Por isso, nos Direitos Humanos, isso é preconizado como diferença cultural para tratar da interculturalidade na educação.

Compreender as percepções do outro como alguém com direito a ser singular, ou com direitos à escolha, possibilita o rompimento com as correntes que sustentam as fronteiras (ou distanciamento) formadas ao longo da história. Essas barreiras são construídas por questões ideológicas que perpassam pelos elementos culturais, políticos e econômicos, não sendo, pois, uma tarefa fácil de rompê-las. Da mesma forma, os processos educativos não são uma tarefa fácil de se descrever, pois, além de passar pela questão da cultura, a educação passa por mudanças individuais e coletivas que possibilitam a desmistificação dos preconceitos importados pelas falsas premissas de subjetividades (MOREIRA; RESENDE, 2019).

Desse modo, as atitudes estigmatizadoras são colocadas como desafio para a escola, a fim de romper barreiras e construir pontes que levem a uma relação harmoniosa entre pessoas, de forma que essa possa conviver com a diferença do outro. Isto é, a educação intercultural indígena por meio da escola precisa desconstruir as práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças. Sendo assim, a discussão da interculturalidade na educação tem o objetivo de construir novas formas de observar, interpretar e agir diante da diversidade humana e cultural, promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir da perspectiva intercultural. Diante do exposto, a educação intercultural indígena deve ser pensada considerando-se os seguintes princípios:

> - uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
> - valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
> - noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

> - formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Os princípios da educação intercultural indígena nos permitem compreender que se trata da existência de diversas culturas, diversos povos, religiões, línguas, políticas, costumes e tradições. Isso implica atitudes que são consideradas o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade, abrangendo respeito (valorização de outras culturas, diversidade cultural), abertura (para aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas, retenção de julgamento), curiosidade e descoberta (tolerar ambiguidade e incerteza). Implica ainda conhecimento e compreensão relativos à autoconsciência cultural, compreensão e conhecimento profundo da cultura (incluindo contextos, papel e impacto da cultura e visões de mundo de outros), informações específicas da cultura e consciência sociolinguística. Dessa forma, habilidades de observação e interpretação, análise, avaliação e relação são necessárias não apenas para adquirir conhecimento, mas também para dar significado a esse conhecimento e então aplicá-lo em situações específicas (BRASIL,1998).

O Brasil é um país multiculturalista, sua população se constitui de inúmeras raças e culturas espalhadas pelos estados brasileiros, e cada cidadão sobrevive conforme os costumes e tradições de seu povo, devendo respeitar as diversidades culturais existentes à sua volta. Isso se faz necessário, pois:

> A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento à diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2003, p. 118).

Nesse sentido, a interculturalidade "é uma tendência compromissada com a busca de alternativas que proporcionem práticas de convivência entre culturas, superando o horizonte da tolerância às diferenças com o objetivo de transformar os processos de interação entre os povos" (ALBUQUERQUE; LEITE; CASTRO, 2016, p. 20). Isto é, a interculturalidade está relacionada a essas variedades culturais e saberes tradicionais existentes em nossa região desde a colonização, a partir da qual os cidadãos de etnias diversificadas passaram a conviver no mesmo espaço social, permitindo-lhes compartilhar os conhecimentos de seus ancestrais e a aquisição de novos conhecimentos vindos de outros grupos ou classes sociais diferentes. A interculturalidade percebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 13).

Na contemporaneidade, a educação intercultural indígena se caracteriza como abrangente e difusa, ampliando os reconhecimentos das questões sociais e políticas da diversidade cultural em

diversos contextos, nos quais o conceito de interculturalidade tem se tornado “uma palavra em voga, usada em uma variedade de contextos para atender a interesses sociopolíticos diversos, às vezes, até opostos” (MOREIRA; RESENDE, 2019, p. 81). Diante disso, discutir educação intercultural indígena é promover as possibilidades históricas da construção dos processos educacionais interculturais e das relações, interações com a diversidade na sociedade e no cotidiano escolar relacionadas aos povos indígenas, quilombolas, população negra e demais grupos (BANIWA, 2019).

4.2 A INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Educação intercultural indígena, como vimos nas seções anteriores, vem sendo bastante discutida, seja no campo das políticas públicas ou nas produções acadêmicas, com intuito de aprofundar e promover a difusão da interculturalidade. Nos documentos legais da educação brasileira, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Plano Nacional da Educação (PNE), preconiza-se a questão da interculturalidade, mas não se apresenta uma discussão acerca disso. Por essa razão, cabe aprofundarmos o entendimento de interculturalidade prescrita nestes documentos oficiais.

A CF/88 estabelece direitos, deveres e condutas dos indivíduos e do Estado, dos cidadãos e das instituições, refletindo as mudanças decorridas no tempo e na sociedade, remetendo para uma legislação complementar e ordinária com algumas definições, bem como o detalhamento de direitos que são apresentados de forma ampla ou genérica. Não são autoprescritos e necessitam de detalhamento pela lei complementar. Alguns desses dispositivos ficaram para a legislação integrante, porque não cabia seu detalhamento na Constituição; outros, porque não foi possível alcançar um consenso entre os parlamentares que elaboraram o texto. É o caso, por exemplo, da exploração mineral em terras indígenas, que está prevista na Constituição, mas que depende de regulamentação do Congresso Nacional em uma legislação complementar.

Quando foi promulgada, a CF/88 possuía 245 artigos e 70 disposições constitucionais provisórias, podendo somente o Congresso Nacional alterar tal legislação. Por essa razão, durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio indígenas se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos seus direitos na futura Constituição do país. Além de participarem das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos indígenas. Tal articulação foi fundamental para assegurar os direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas.

Destaca-se como maior realização da Constituição de 1988, o rompimento com a tradição da legislação brasileira no que tange ao abandono da postura integracionista que sempre buscou cristianizar os índios à "comunidade nacional", vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao extermínio. A Constituição reconhece, no art. 20, § 11.º, que aos índios é assegurado "os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam", definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios. E, embora a propriedade das terras ocupadas por eles seja da União, a posse permanente é dos índios, aos quais se reserva a exclusividade do usufruto das riquezas lá existentes.

É importante evidenciar outra conquista da atual Constituição, disposta no art. 129, que passou a garantir aos índios e às suas comunidades e organizações, capacidade processual para entrar na justiça em defesa de seus direitos e interesses. Nesse caso, o Ministério Público é chamado a participar de tal processo, mas não é condição para sua instauração. Ao Ministério Público cabe a defesa dos interesses indígenas, sendo a Justiça Federal o fórum para resolver pendências judiciais envolvendo os povos indígenas. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas.

Na esfera nacional, a CF/88 no art. 210, § 2.º, diz que o Ensino Fundamental Regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Avulta-se ainda o Art. 231, que reconhece aos indígenas "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (BRASIL, 1988, art. 231).

Nesse sentido, a garantia dada pela CF/88 assegurou aos indígenas brasileiros o direito de permanecerem indígenas, com suas culturas, línguas e tradições. Ao reconhecer que eles poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Na década de 1996, quando é publicada a LDBEN, assegura-se e preconiza-se o direito à educação para os povos indígenas de forma bilíngue e intercultural. Essa conquista de uma educação escolar específica e diferenciada se deu por conta do reconhecimento cultural ou das culturas dos povos originários, sendo a cultura é preconizada da seguinte maneira: "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana no trabalho nas instituições de ensino pesquisa nos movimentos sociais, mas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, art. 1.º). Ou seja, a educação deve atentar para os processos educacionais em

conformidade com a cultura ou culturas do sujeito, realizando o diálogo intercultural no processo formativo humano.

Nessa perspectiva, a educação se faz nas diversas práticas sociais e nas diversas instituições (família, escola, sociedade etc.), como podemos observar na LDBEN: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, art. 2.º). Isto é, neste dispositivo da lei, está claro o princípio da liberdade e da solidariedade humana para a prática plural, do reconhecimento da diversidade e da liberdade como valor da democracia e da pluralidade. Desse modo, o ensino deverá ser ministrado nos seguintes princípios,

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, art. 3.º).

Diante disso, observamos, nos princípios descritos, a necessidade de igualar condições para o exercício do direito ao acesso e à permanência de todos, perpassando necessariamente pelo respeito e pela aceitação da diferença. Sendo assim, Boaventura Santos (2006, p. 462) afirma que "temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza". Essa ideia se contrapõe ao pensamento que enxerga a diferença como um caos, cujo entendimento é de que ela deva ser superada em função de uma ordem decolonial.

Outro documento importante e que merece destaque é o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), pois se trata de um documento formativo voltado a promover uma reflexão acerca da construção e da implementação do currículo para as escolas indígenas, viabilizando a discussão de um "desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas" (BRASIL, 1998, p. 13).

Neste sentido, o RCNEI vem nos informar que a educação escolar indígena deve ser construída da seguinte maneira: Comunitária; Intercultural; Bilíngue/multilíngue; e Específica e Diferenciada

(BRASIL, 1998). Aqui, destacamos a questão da interculturalidade, pois a educação intercultural para os povos indígenas compreende que o processo escolar deve considerar o conhecimento e estabelecer um diálogo entre os dois mundos culturais (indígena e não indígena) (SIMAS; PEREIRA, 2010).

Não obstante, o RCNEI destaca que a interculturalidade

> [...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 23).

Esse diálogo e conhecimento dos mundos culturais, por meio da interculturalidade, promoverão a construção de sua "identidade indígena e ao mesmo tempo aprender a dialogar com as outras culturas que a cercam, sem se desprender de suas raízes e ancestralidades" (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 10).

Por fim, temos o PNE, que preconiza e estabelece metas para a promoção do modelo de escolarização na perspectiva intercultural para os povos indígenas, reconhecendo o direito a uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngue (BRASIL, 2001, p. 30).

O modelo de escolarização na perspectiva intercultural é uma conquista dos povos indígenas, pois, como vimos nas seções anteriores, a oferta de escolarização dada a esses povos, do século XVI até o início da década de 1980, era um processo pautado na perspectiva da catequização, civilização e integralização à sociedade nacional. A partir da década de 1980, os povos indígenas passaram a ser protagonistas na discussão desses processos educacionais, exigindo uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (PINHEIRO; SANTOS, 2016). Nesse sentido, os autores ainda apontam que,

> [...] as políticas públicas para a educação escolar indígena avançaram e continuam em processo de implantação, por parte dos sistemas de ensino, com limitações e dificuldades para o alcance da escola indígena intercultural e diferenciada, pleiteada pelos povos indígenas. No campo dos impasses das políticas destinadas à educação escolar indígena, implantadas pelos sistemas de ensino, destaca-se a ampliação do garantido direito à educação aos povos indígenas (PINHEIRO; SANTOS, 2016, p. 83).

Essa conquista é um direito em meio a tantos outros prescritos na CF/88, o PNE veio apenas estabelecer objetivos, metas e prioridades para a questão indígena no campo educacional, viabilizando e promovendo a ampliação das escolas indígenas e a implementação dos territórios etnoeducacionais.

Diante do exposto, na concepção pós-moderna, é necessário reconhecer as diferenças que distinguem as situações nas quais elas são usadas para a interiorização. Desse modo, discutir a educação sob o viés da interculturalidade é importante para demonstrarmos a consciência dos mecanismos de

poder que permeiam as relações culturais. A perspectiva intercultural afirma que essa relação é complexa e admite as diferentes configurações em cada realidade sem reduzir o outro neste contexto atual e local.

As diferenças culturais, portanto, têm instigado a educação formal a dar respostas à sua incidência, viabilizando o respeito à formação dos profissionais envolvidos na dinâmica da escola e ao currículo nas questões relativas ao conhecimento escolar e às práticas pedagógicas. O primeiro, neste caso, é responsável pela determinação do que será ensinado, os valores que serão construídos e como serão construídos, refletindo-se acerca dessa preocupação.

4.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade na Educação Superior Indígena oportuniza aos povos indígenas o fortalecimento de suas culturas e de suas identidades, supondo "abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia" (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 21-22).

No que diz respeito à Educação Superior Intercultural, há que se considerar as peculiaridades de uma licenciatura intercultural, tais como: o respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando o estereótipo de que o indígena só sabe caçar e pescar; a importância de um currículo diferenciado, específico e bi/multilinguístico, sendo este construído com a participação dos universitários indígenas.

Um desafio para as universidades é o uso da língua indígena, como menciona Peixoto (2017), ao citar, por exemplo, a dificuldade linguística tanto na oralidade quanto na escrita. Tal diversidade de línguas é uma barreira para os estudos, uma vez que muitos professores necessitam de intérpretes por não falarem a língua indígena. Há ainda a escassez de material didático personalizado que valorize os saberes tradicionais de cada povo, conhecimentos estes que são repassados socialmente através dos séculos.

Atualmente, a maior parte da Educação Superior Indígena no Brasil já vem trabalhando na perspectiva da interculturalidade, entretanto, os desafios ainda são muitos e envolve diversas questões que passam tanto pelo acesso e permanência, quanto pelo momento sócio-histórico que necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue, diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental.

Destaca-se que o discurso sobre globalização e internacionalização recentemente moldou a pesquisa e a agenda política do ensino superior em todo o mundo, chegando à educação superior indígena. A globalização e a internacionalização têm a capacidade de transformar as estruturas políticas institucionais, causando impactos duradouros no processo diário de ensino e aprendizagem e, abrangentemente, de conceitos teóricos voltados a uma boa prática acadêmica em um ambiente global, isso porque vem "despertar a atenção para possibilidades que auxiliem a lidar com a tensão entre valores locais e globais e com as diferenças culturais" (GUIMARÃES; FINARDI, 2018, p. 32).

Desse modo, refletir sobre globalização e internacionalização requer uma análise mais aprofundada das estruturas políticas, que nos permita compreender melhor os efeitos interculturais. Nesse caso, é preciso considerar as diferentes condições regionais, institucionais e contextuais, bem como os ideais históricos e atuais gerais da educação superior em sociedades pluralistas.

Por essa razão, os processos educativos se encontram em constantes debates pelo poder público, com o objetivo de aprofundar discussões sobre os problemas socioculturais. A educação intercultural indígena necessita de uma revisão urgente dos conteúdos, bem como das formas de aprendizado e transmissão deles. Eles devem respeitar as diversidades culturais visando à preservação e ao fortalecimento identitário dos diferentes sujeitos. Isso se deve pelo fato de tratarmos as instituições de ensino superior não apenas como organizações internacionalizantes, mas também como organizações, cada vez mais, transnacionais e interculturais.

Desta forma, considera-se todo o processo de mudança e transformação organizacional no ensino superior como parte integrante do discurso contemporâneo da educação brasileira, sendo a intercultura parte fundamental deste sistema.

> A intercultura refere-se a um complexo campo de debates entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (FLEURI, 2003, p. 17).

Nas últimas décadas, muito se tem falado sobre a reformulação de políticas públicas que contemplem os povos indígenas, contudo, se a formação dos docentes que atuam nessas comunidades específicas não for repensada, corre-se o risco de que o resultado possa ser a imposição dos saberes curriculares sobre esses locais. Logo, urge destacar que:

> Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora criticado por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo é à diversidade cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

É papel do Estado implementar políticas públicas que valorizem todas as etnias e classes sociais. Às instituições de ensino, especialmente as universidades, cabe o dever de garantir igualdade e oportunidade a todos os cidadãos, fazendo valer o que foi formulado pela Constituição de 1988, valorizando as diversidades culturais existentes em meio à sociedade, trabalhando, principalmente, o respeito às diferenças, visando à preservação das identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de conhecimento e enriquecimento mútuo.

Em relação ao que foi exposto, Menezes *et al.* (2021, p. 9) declaram que,

> O processo de construção dos direitos dos povos indígenas não foi e não é nada fácil. [...] a construção ou a materialização dos direitos dos povos indígenas tem sido implementada ao longo dos anos por meio do processo do protagonismo deles em prol do reconhecimento de suas identidades e culturas.

O processo de protagonismo dos povos indígenas resultou no direito à educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, permitindo que esses povos ingressassem na educação superior. O direito adquirido ao acesso e permanência ao ensino superior advém das conquistas e dos avanços significativos no âmbito das políticas públicas, sobretudo no campo educacional. Dentro desse contexto, a tabela 3 expõe a dimensão das conquistas e dos avanços dos povos indígenas no que tange ao direito à educação, especificamente ao ensino superior.

Tabela 3 – Número de matrículas de educandos indígenas no ensino superior por regiões no Brasil

Regiões	**Número de educandos indígenas matriculados no ensino superior nos últimos 5 anos**				
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Norte	8.315	12.747	15.509	14.573	13.970
Nordeste	9.307	19.360	21.673	21.583	20.068
Sudeste	9.272	10.681	12.703	13.302	13.289
Sul	1.974	2.354	2.624	3.151	3.621
Centro-Oeste	3.279	3.884	4.241	5.096	5.305
Brasil	**34.162**	**51.042**	**58.767**	**59.723**	**56.257**

Fonte: Menezes *et al.* (2021, p. 10-11).

O número de matrículas de alunos indígenas em IES é reflexo da luta e resistência em prol do direito à educação. Como vimos nas seções anteriores, os povos indígenas na década de 70 e 80 começaram a reivindicar seus direitos e um desses era voltado a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Com essa conquista por uma educação intercultural indígena, que respeitasse seus processos educacionais, os povos indígenas conseguiram avançar e se inseriram em outros níveis do sistema educacional, como vimos na tabela 3, ou seja, os povos indígenas foram incluídos no ensino superior,

como forma de apropriação de conhecimento do homem não indígena, e como forma de se manterem presentes nas discussões de políticas públicas.

5 MAPEANDO AS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DO PROFESSOR INDÍGENA EM FORMAÇÃO

Nesta seção, buscaremos apresentar o resultado do mapeamento das pesquisas na área da Educação, especificamente das produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), que se debruçaram em investigar a formação de professores indígenas e as práticas pedagógicas interculturais do professor indígena em formação. Nesse sentido, trataremos do mapeamento de caráter bibliográfico/documental, já descrito na seção metodológica deste trabalho.

Inicialmente, descreveremos e analisaremos o conceito de educação intercultural segundo os professores indígenas estudados pelos pesquisadores do PPGE, cujas teses e dissertações foram defendidas entre os anos de 2011 e 2018, na Faculdade de Educação (FACED/UFAM). Posteriormente, analisaremos o conceito de Educação Intercultural Indígena presente nessas produções de mestrado e de doutorado, na sua relação de filiações ou conflitos com as perspectivas indígenas sobre interculturalidade. E, por fim, faremos uma reflexão sobre a prática docente indígena como lugar de encontro e efetivação dos saberes indígenas e dos saberes não indígenas.

Vale destacar que o PPGE/UFAM é um dos programas mais antigos da universidade e da região amazônica. Sua criação se deu no ano de 1986, com o curso de mestrado. Nesse, a primeira turma iniciou suas atividades no ano de 1987, com 12 ingressantes, sendo que as ofertas dos ocorreram de 1987 a 2009; nesse último ano, o PPGE/UFAM obteve aprovação do curso de doutorado, lançando seu primeiro edital para o doutorado *strictu sensu*, cujo processo seletivo aprovou 8 doutorandos (UFAM, 2021). Salientamos que o recorte desta pesquisa para analisar as questões das práticas pedagógicas interculturais do professor indígena em formação, bem como as produções do PPGE/UFAM, é de 1986 a 2018.

Atualmente, o referido Programa conta com um total de 517 produções, sendo 39 teses e 478 dissertações defendidas até o ano de 2018. Diante do exposto, ao realizarmos nossas buscas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Sistema de Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB). Assim, das dissertações e teses catalogadas, localizamos 149 para a categoria **formação de professores indígenas**. Em seguida, refinamos a busca com a utilização da categoria **práticas docentes indígenas**, sendo identificadas 8 produções (teses e dissertações), e, finalmente, usamos a categoria **prática docente na formação inicial de professores indígenas,** identificando-se a existência de 03 trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo, os quais

foram desenvolvidos entre os anos de 2011 e 2018, sendo 01 (uma) tese e 02 (duas) dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação investigado.

No conjunto dos trabalhos que configuram esse mapeamento, a primeira produção selecionada foi a dissertação de mestrado de Fabiana de Freitas Pinto, intitulada "Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos" (2011). Trata-se de um estudo pertencente à linha "Formação do Educador no Contexto Amazônico do PPGE/UFAM", e que teve como objetivo geral: verificar o grau de atendimento das expectativas iniciais dos estudantes indígenas após os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores indígenas/Turma Mura, utilizando para isso o depoimento dos referidos alunos.

O citado estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo como *lócus* de pesquisa o município de Autazes/AM, e abrangeu o universo total dos alunos graduandos: os 55 matriculados, 15 desses na Licenciatura para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura. Os dados foram analisados por meio da análise documental e análise de conteúdo de Bardin (2011).

O trabalho de Pinto (2011) se pautou pelos princípios da interculturalidade e pretendeu ser uma contribuição para a ampliação do debate sobre a temática do Ensino Superior voltado aos povos indígenas. A pesquisa constatou que o curso investigado tem proporcionado atendimento de forma parcial às expectativas dos alunos, porém, também indicou que os sujeitos apresentam satisfação por fazerem parte de uma instituição de ensino superior, tendo a interculturalidade presente nas suas falas. A pesquisa de Pinto (2011) ainda apontou os seguintes desafios:

> Repensar suas estruturas, o modo como têm se preparado para receber/acolher e dialogar com os povos indígenas e seus saberes;
> Promover debates que aproximem os povos indígenas da comunidade acadêmica não-indígena incitando, assim, a prática intercultural entre ambas;
> Rever o modo como a temática da educação escolar indígena tem sido incluída em seus currículos (verificando se de fato estão incluídas, e com que perspectiva/abordagem);
> Analisar com que frequência se tem promovido ações com o intuito de combater/amenizar o preconceito nos espaços acadêmicos;
> Verificar o esforço empreendido institucionalmente para que os Cursos de Licenciaturas Específicas possam prosseguir sem a necessidade de renovação de intermináveis e incertos Editais e, com isso, passe a ser regido não pela inconstância dos programas que os apoiam financeiramente, mas como uma política pública de ação afirmativa;
> Refletir, de modo geral, sobre que pilares os Cursos de Formação de Professores têm se dado, se os professores responsáveis pela realização das disciplinas têm sido sensíveis à temática, se tem levado em consideração a realidade dos povos, suas culturas, seus projetos etc.;
> Construir processos avaliativos que auxiliem efetivamente na melhoria dos Cursos de Licenciaturas e não apenas que sirvam como mera formalidade institucional (PINTO, 2011, p. 106-107).

Na sequência da seleção das produções, encontramos a tese de doutorado de Elciclei Faria dos Santos, intitulada "Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura", defendida em 2018 e vinculada à linha "Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos". O estudo problematizou o tema formação de docentes indígenas, analisado a partir da experiência de elaboração e de implantação do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), turma Mura, buscando compreender a existência da correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola.

Essa investigação foi realizada a partir da metodologia qualitativa de pesquisa, orientada pelo método de abordagem hermenêutico-dialética. Ela ainda envolveu a análise documental, a observação da prática pedagógica em duas escolas indígenas mura e entrevistas semiestruturadas com docentes Mura e com docentes da UFAM que atuaram no referido curso e turma.

Santos (2018), a partir de seus resultados, defende a tese de que existe uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Tal prática se caracteriza como intercultural pela forma como os/as docentes Mura articulam os conhecimentos de sua cultura aos conhecimentos de outras sociedades, contextualizam os conhecimentos, partindo do local para o universal, e utilizam conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural pela busca do bem viver. Porém, apontou ainda, a partir dos documentos analisados e depoimentos de docentes da UFAM e docentes Mura, que o Curso de Licenciatura FPI falhou na perspectiva da interculturalidade crítica, pela fragilidade da inclusão de conhecimentos do povo Mura no processo de formação, por ser uma primeira experiência, pelos limites estruturais, materiais e humanos.

A terceira e última produção identificada foi a de Katriny Alves de Aguiar, também defendida em 2018, sendo essa uma dissertação vinculada à linha de pesquisa "Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos", e tendo como título: "Formação de professores Yanomami". Tal trabalho apresentou como objetivo geral: analisar as experiências de formação de professores, no âmbito do Magistério Intercultural, oferecidas pela Assessoria de Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (SECOYA) aos Yanomami do Rio Marauiá e Rio Demini. A metodologia deste trabalho se debruçou a partir de duas técnicas principais para a construção dos dados: a análise documental e o estudo bibliográfico.

O estudo de Aguiar (2018) revelou que os documentos oficiais da ONG mostram o compromisso com o trabalho desenvolvido e a constante intenção de realizá-lo em parceria com os Yanomami, colocando-os em posição de igualdade nas tomadas de decisão a respeito do caminhar dos

cursos de formação. Entretanto, apontou também para o fato de que, apesar de todos os aspectos positivos sobre a formação de professores Yanomami, a experiência de formar professores indígenas sem antes garantir a educação básica – alfabetizando adequadamente todos os cursistas na língua materna e ensinando a língua portuguesa, de forma que todos os cursistas se tornassem proficientes em ambas as línguas – pode ter contribuído diretamente para o aproveitamento mediano por parte da maioria dos cursistas, dificultando o entendimento acerca da instituição escolar e, consequentemente, sua implementação adequada em cada *xapono*.

A partir dessas informações, elaboramos o quadro 7 com as principais informações sobre os trabalhos que compõem nosso *corpus* de estudo.

Quadro 7 – Síntese das produções analisadas

Produção /Temáticas de Estudo/ Ano	**Autor /a**	**Objetivo geral**	**Metodologia**
LICENCIATURA ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS/TURMA MURA: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos (Dissertação, 2011).	Fabiana de Freitas Pinto	Verificar, passado os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores indígenas/Turma Mura1, com base no depoimento dos alunos, o grau de atendimento das expectativas iniciais por eles formuladas no momento de elaboração do Curso.	- Abordagem qualitativa; Entrevista semiestruturada com 55 professores indígenas do povo Mura da região de Autazes/AM -Análise documental -Análise de Conteúdo de Bardin
FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS: INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE MURA (Tese, 2018).	Elciclei Faria dos Santos	Compreender se existe correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola.	- Metodologia qualitativa; - método de abordagem hermenêutico-dialética; - Análise documental; - Observação da prática pedagógica - Entrevistas semiestruturadas – Os sujeitos das pesquisas foram docentes Mura, bem como docentes da UFAM que atuaram no curso, turma Mura.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANOMAMI (Dissertação, 2018).	Katriny Alves de Aguiar	Analisar as experiências de formação de professores, no âmbito do Magistério Intercultural, oferecidas pela Assessoria de Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (SECOYA) aos Yanomami do Rio Marauiá e Rio Demini.	- Análise documental - Estudos bibliográficos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021) a partir do mapeamento das produções do PPGE/UFAM.

A seguir, vamos apresentar as discussões e os resultados das análises do *corpus* de estudo, buscando responder às questões-problemas: qual o conceito de interculturalidade na perspectiva indígena? Quais perspectivas teóricas sobre interculturalidade os trabalhos em estudo seguiram? Há convergência ou divergência entre a visão do pesquisador e dos indígenas pesquisados nos trabalhos?

5.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA NAS PRODUÇÕES DO PPGE: SILENCIAMENTO OU PRESENÇA?

Vimos, nas seções anteriores, que a interculturalidade é um dos princípios da educação escolar indígena presentes nos documentos oficiais (CF/88, LDBEN, RCNEI e PNE) e nos demais documentos norteadores da educação escolar indígena: as diretrizes curriculares nacionais de educação, leis, decretos etc., o que se configura numa conquista dos povos indígenas ao longo da história brasileira.

Diante disso, é de sua importância destacarmos algumas entrevistas de professores indígenas em processo de formação, mediante os trabalhos de Pinto (2011) e Santos (2018). Essas versam sobre interculturalidade, considerando a realidade e a expectativa dos povos Mura e Yanomami.

Para melhor entendimento das análises, esclarecemos que os professores indígenas entrevistados nos trabalhos em estudo são nomeados de entrevistados. Nesse caso, vamos dispor transcrições de indígenas das três pesquisas em análise, considerando a sequência: entrevistado 1, professor indígena do trabalho de Pinto (2011); entrevistado 2, professor indígena do trabalho de Santos (2018). Salientamos que o trabalho de Aguiar (2018) fundamentou-se na análise documental e em estudos bibliográficos, não apresentando dados de natureza enunciativa de sujeitos participantes. Feitos os esclarecimentos, passemos às análises e discussões.

Entrevistado 1, professor em formação do povo Mura (PINTO, 2011, p. 73, grifo nosso), declara:

> *[...] que me chamou bastante atenção,* ***foi o diálogo dos professores indígenas junto a universitários não índios****, que possibilitou um pouco a troca de experiência no sentido da educação, ou seja, a educação na interculturalidade* (Professor Mura 1[17]).

Percebe-se que, para o professor Mura, entrevistado 1, o diálogo entre indígenas e não indígenas é essencial para o processo de construção do conhecimento, pois a troca de experiência torna-se importante, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas, uma vez que viabiliza a concretização

[17] Na pesquisa de Pinto (2011), a autora denomina o sujeito participante com o termo “Professor”.

de uma escola mura intercultural que permita à sociedade ocidental conhecer o mundo indígena, criando novos valores nesta. Na mesma linha de raciocínio, o entrevistado 1 (PINTO, 2011, p. 84) diz:

> *Como universitária, espero me aprofundar mais nos conhecimentos que vêm me trazer novas concepções de como ser uma professora Mura, onde possamos contribuir de forma coletiva na aldeia indígena Mura e saber associá-las interculturalmente, levando ensino de qualidade, onde os alunos possam ter visão ampla de como garantir os seus espaços dentro da sociedade que ele mora e fora dela, trabalhando em cima das suas necessidades* (Professor Mura 2).

Ou seja, a educação intercultural indígena não só permite a troca de experiências, como também a compreensão da realidade e da cultura do outro (sejam povos indígenas, quilombola, negro etc.). Para os professores/as da comunidade Mura, a interculturalidade é importante no processo de formação de professores, pois permite à comunidade indígena entender e conhecer o mundo do lado de fora da aldeia, conhecer e apropriar-se dos conhecimentos advindos do não indígena.

Em Santos (2018), há a concepção acerca da interculturalidade na visão dos próprios indígenas. Por exemplo, o entrevistado 2 (docente Mura 1[18]), participante da pesquisa, diz que a "[...] interculturalidade com relação até mesmo aos direitos indígenas, perpassa pelo exercício à diferença e o reconhecimento que nós, também, temos que aprender os nossos limites pelas nossas diferenças" (SANTOS, 2018, p. 72). A interculturalidade para este participante deve ir além das técnicas, da racionalização do pensamento e outras questões, focando o reconhecimento e o respeito à diferença.

Diante do exposto, podemos compreender que a educação na perspectiva intercultural tem buscado "empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola" (BANIWA, 2019, p. 61), mostrando-nos que os povos indígenas compreendem a necessidade de aprender e de dominar os *modus operandis* e *pensantis* da cultura ocidental, para a defesa de suas culturas e identidades na contemporaneidade (BANIWA, 2019).

Outro ponto a ser destacado nas falas dos participantes indígenas dos estudos de Pinto (2011) e de Santos (2018) é a dificuldade de encontrar ou criar materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas interculturais.

Segundo o entrevistado 2 (docente Mura 2) (SANTOS, 2018, p. 88, grifo nosso),

> *A interculturalidade, por exemplo,* ***temos poucos materiais para trabalhar essa questão e a interdisciplinaridade também****, como temas para dialogar, conhecer a cultura dos nossos outros parentes, outras etnias. Às vezes eu penso que vou lá, aprendo, busco conhecimento e quando eu chego na minha aldeia, cadê os materiais? Como vou fazer?*

[18] Nos estudos de Santos (2018), a autora denomina os sujeitos participantes da pesquisa com o termo "Docente".

Para o entrevistado 2 (docente Mura 3 Akuti[19]) (SANTOS, 2018, p. 142):

> *Isso é difícil porque a gente não tem apoio das famílias e não tem material didático específico. E quando a gente tem uma equipe de professores trabalhando na escola, dois querendo ir para esse lado e cinco querendo ir para o outro, isso é uma dificuldade [...].*

Nas falas dos dois professores indígenas em formação, a prática docente intercultural se torna difícil e em muitos casos inaplicável por não haver materiais como suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas indígenas. Isso demonstra um aspecto negativo e recorrente no contexto educacional indígena, pois, no ano de 2018, segundo Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 598), somente "[...] 53% das escolas indígenas dispõe de material didático específico, mesmo que em alguns casos isso signifique um único livro", isto é, pouco mais da metade das escolas indígenas no Brasil fazem uso de materiais didáticos específicos, de acordo com suas línguas maternas, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas. No quadro 8, compreenderemos melhor esta porcentagem acerca da utilização de materiais didáticos.

Quadro 8 – Dados das escolas indígenas no Brasil

N.º de escolas		**Situação**	**Total de alunos indígenas matriculados**	**Total de professores indígenas em atuação**
Estados	1.539 em 26 estados	Destas, 1.027 não estão regularizadas pelo sistema de ensino	**255.888**	**22.590**
Municípios	1.806 em 203 municípios	Destas, 1.029 não têm prédios próprios		
Brasil	3.345 escolas	Deste total, 1.546 atuam sem material didático específico		

Fonte: Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 598-599).

Com base nessas informações, do total de 3.345 escolas indígenas distribuídas por todas as regiões do Brasil, apenas 53% utilizam materiais específicos nos processos didáticos pedagógicos da educação escolar indígena (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). Por isso, discutir a questão da interculturalidade, considerando o livro didático, é importante na contemporaneidade, já que essa ferramenta de auxílio ao ensino-aprendizagem é escassa.

> A perspectiva da educação intercultural tem ocupado as pautas de lutas do segmento indígena, reivindicando, cada vez mais, o reconhecimento das diferenças e o respeito delas, com direito a definirem como querem essa escola, quais currículos, quais calendários específicos, quais línguas, quais conhecimentos e quais práticas

[19] Nome usado para especificar o participante na pesquisa de Santos (2018).

> que correspondam às suas necessidades e realidades distintas (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 599).

Nesse sentido, a importância da utilização de materiais didáticos que valorizem e retratem o ensino indígena e os saberes tradicionais exige, muitas vezes, uma atitude de mobilização do professor indígena para buscar alternativas metodológicas dedicada à efetivação do processo de ensino-aprendizagem que dialogue com os conhecimentos indígenas.

Portanto, a interculturalidade para os entrevistados indígenas visa ao diálogo com todas as culturas, principalmente o diálogo com a cultura ocidental, promovendo as interações, a interlocução, a reciprocidade e o confronto identitário, sobretudo promovendo e viabilizando o respeito à diferença. Se livros na perspectiva da interculturalidade existissem na escola indígena dos entrevistados, melhor seria a efetivação da educação escolar indígena.

5.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA ADOTADO PELOS PESQUISADORES DO PPGE EM SUAS PESQUISAS DE MESTRADO E DE DOUTORADO: FILIAÇÕES OU CONFLITOS COM AS PERSPECTIVAS INDÍGENAS SOBRE INTERCULTURALIDADE?

Nesta seção, passaremos a identificar a perspectiva teórica sobre interculturalidade das pesquisadoras em estudo. Por isso, no quadro 9, apresentamos a definição de educação intercultural, segundo as autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018).

Quadro 9 – Educação Intercultural Indígena segundo as autoras pesquisadas

Autor	Educação intercultural indígena segundo as autoras
PINTO (2011)	"[...], decisivamente, ultrapassar o campo dos anseios e atingir o cotidiano, a realidade de vida dos povos, sejam eles tradicionais ou não, e captar a riqueza embutida nessa perspectiva para que as relações humanas adquiram cada vez mais sentido. A consciência de que a interculturalidade pode desencadear um processo transformador nas sociedades e nas universidades (que por vez, tem promovido esporadicamente o encontro, o diálogo, a troca de experiências) torna viável a construção de um futuro mais igualitário aos povos e possível a aproximação dos diversos atores sociais através de suas diferenças sem que isso se revele numa afronta, que é o que almejamos" (PINTO, 2011, p. 76-77).
SANTOS (2018)	"[...] está fundamentada no diálogo com o Outro ao promover a convivência com a diferença tanto em termos de cultura quanto de conhecimentos" (SANTOS, 2018, p. 92).
AGUIAR (2018)	"[...] o reconhecimento de escolas indígenas, sendo comunitária, valorizando o uso de elementos culturais nativos e da língua materna, formando pessoas que continuam indígenas e não mais tentando anular suas identidades étnicas, mostra a ruptura imposta com o que antes era pensado como a função da escola para os indígenas; a escola passou a assumir então um novo papel dentro do contexto indígena" (AGUIAR, 2018, p. 40)

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Diante do entendimento acerca da educação intercultural indígena adotado pelas autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), podemos dizer que a linha de pensamento apresentada está em consonância tanto com os documentos oficiais (CF/88, LDBEN, RCNEI e PNE), quanto com a concepção dos povos indígenas participantes de suas pesquisas (povo Mura e Yanomami), representados pelas falas dos professores entrevistados.

De acordo com os estudos das autoras supracitadas, a educação intercultural indígena é compreendida como uma articulação entre os saberes indígena e não indígenas, isto é, um diálogo e/ou uma troca de experiência entre culturas. Elas compreendem que a educação intercultural indígena é uma conquista desse povo, e que hoje isso representa um avanço no campo do direito referente ao reconhecimento de suas culturas, identidades e, sobretudo, ao processo de ensino-aprendizagem diferenciado, como bem destaca Pinto (2011, p. 75):

> A interculturalidade ganha cada vez mais destaque no campo educacional/social/cultural por se processar no respeito que devemos ter para com o "outro" e no entendimento de que esse fato não implica apenas em entender ou respeitar suas diferenças, mas enfrentar as relações de poder que, por vez, encarregam-se de firmar (e reafirmar) desigualdades e injustiças.

Ou seja, para a educação escolar indígena ser o que é ou para ser o que se propõe, essa passou por diversas situações ao longo da história do país. Lutas e resistências organizadas por organismos nacionais, internacionais e, principalmente, protagonizada pelos próprios indígenas, resultando na materialização dos seus direitos na CF/88 e, em destaque, no direito à educação.

Neste viés, Santos (2018, p. 137) afirma que a educação intercultural tem o objetivo de "ensinar os estudantes a aprender os diversos tipos de retroalimentação e complementaridade existentes entre os distintos saberes. Ao apropriar-se criticamente desses saberes, os/as estudantes podem recriá-los ao longo de seus processos formativos e de sua prática pedagógica", isto é, a educação intercultural indígena visa promover a troca de experiência entre diferentes culturas, viabilizando o diálogo intercultural para que os povos indígenas possam ter o conhecimento e o domínio dos saberes do homem ocidental.

Segundo Aguiar (2018, p. 40), a interculturalidade representa:

> O reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena [...] o debate a respeito de sua implementação com metodologias de ensino diferenciadas, sendo os indígenas atores ativos e participativos nas tomadas de decisão relacionadas ao funcionamento de suas escolas.

Diante do exposto, a educação intercultural indígena vem como proposta de uma educação específica e diferenciada, respeitando a realidade e o contexto sociocultural de todos os povos indígenas, fazendo com que os povos nativos se apoderem das ferramentas (saberes e culturas do homem ocidental) e, assim, possam manifestar suas culturas e identidades para outras culturas, sem perderem suas histórias e memórias. A educação na perspectiva intercultural, acima de tudo, "aparece como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas" (CANDAU, 2008, p. 2).

Portanto, o ensino intercultural indígena na atual conjuntura é um desafio, haja vista considerar as especificidades dos contextos educacionais dos povos indígenas em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta não só o contexto da escola indígena, mas também a importância de uma boa formação de professores que foque nas práticas pedagógicas direcionadas a atender de forma adequada às diversas culturas que permeiam suas realidades.

Assim sendo, "realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas [...]" (SILVA; REBOLO, 2017, p. 186). Nesse sentido, os dados apresentados pelas autoras apontam para a educação intercultural indígena como um elemento orientador de suma importância para a construção de uma sociedade democrática, humana e plural, em que se viabilize uma articulação de políticas públicas de igualdade e de identidades (PINTO, 2011; SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018).

Essas ideias coadunam com Candau (2009, p. 170):

> [...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Nessa direção, Candau (2009) afirma ser preciso realizar mudanças pertinentes no sistema de ensino, a fim de que o conhecimento não seja só de transmissão de conteúdos, mas de compreensão das diferentes culturas, e que possa "favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas devida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente" (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

Neste prisma, podemos afirmar que os pensamentos ou as concepções das autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018) seguem em consonância tanto com os professores indígenas pesquisados por elas, quanto com os documentos oficiais apresentados, os quais norteiam a educação escolar e a educação superior indígena no Brasil.

5.3 A PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA COMO LUGAR DE ENCONTRO E EFETIVAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS E DOS SABERES NÃO INDÍGENAS

Ao refletirmos sobre o conceito de educação intercultural na perspectiva dos sujeitos indígenas, bem como o conceito de educação intercultural indígena adotado pelos pesquisadores do PPGE em suas pesquisas de mestrado e de doutorado, chegamos, então, à questão da prática docente indígena, tendo em vista o processo de formação inicial e superior desse professor.

Convém destacarmos que prática docente é "uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação" (FRANCO, 2020, p. 370); uma prática do saber-fazer do professor, repleta de sentidos e significados, na qual esse docente é detentor de saberes utilizados em seu campo cotidiano (sala de aula)[20].

Para Franco (2020, p. 370), a prática docente é assim um realço para o professor:

> [O professor] [...] sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno; que sabe como sua aula integra e expande a formação deste aluno; quando esse docente tem a consciência do significado de sua ação, tenho percebido que este professor age diferente: ele dialoga com a necessidade do aluno; ele insiste na aprendizagem do aluno; ele acompanha o interesse do aluno; ele faz questão de produzir aquele aprendizado; ele acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

É uma prática que permite ao professor ter o cuidado na construção ou elaboração das atividades escolares para que essas façam sentido e tenham significados para os educandos no processo de ensino-aprendizagem. Para a educação intercultural indígena, essas práticas devem estar pautadas no diálogo, tendo como eixo fundamental a construção e a reinvenção de saberes, valores e práticas interculturais por diferentes grupos socioculturais. Em outros termos, as práticas interculturais devem "promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade" (CANDAU, 2003, p. 19).

[20] Conforme Franco (2020, p. 372), "A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Considerando-se a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreende-se melhor essas relações".

Considerando a perspectiva discutida, verifiquemos as produções das autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), observando suas considerações e análise sobre práticas docentes indígenas.

Quadro 10 – Prática docente intercultural na perspectiva das autoras

Autoras	Concepção sobre prática docente intercultural
Pinto (2011)	"A prática intercultural [...] ultrapassar o campo dos anseios e atingir o cotidiano, a realidade de vida dos povos, sejam eles tradicionais ou não, e captar a riqueza embutida nessa perspectiva para que as relações humanas adquiram cada vez mais sentido" (PINTO, 2011, p. 76).
Santos (2018)	"Percebe-se que a prática docente intercultural para os professores Mura se efetiva a partir da contextualização e articulação dos seus conhecimentos frente aos conhecimentos da sociedade não – indígena na escola numa perspectiva intercultural crítica" (SANTOS, 2018, p. 167).
Aguiar (2018)	"[...] deve realizar constantemente a relação entre o que se está sendo estudado em sala de aula ou através de pesquisas, o conhecimento escolar, com a vida social, individual e problemas relevantes socialmente" (AGUIAR, 2018, p. 74).

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Para as autoras, a questão da prática docente indígena é vista e considerada de suma importância para a atuação do professor em suas comunidades, pois lá, no chão da escola, na comunidade, ele aplicará os conhecimentos adquiridos em seu processo de formação superior, num diálogo com os saberes indígenas, de forma a, por exemplo, construir seus próprios materiais didático-pedagógicos, a fim de sanar a lacuna de materiais para o ensino intercultural. Neste sentido, Albuquerque, Leite e Castro (2016, p. 21), salientam que:

> Para trabalhar, estudar ou propor ações educativas numa sociedade indígena [...], é indispensável conhecer seus saberes e suas tradições, mas para que saiamos de uma concepção de multiculturas é preciso compreender o modo de pensar, o modo de sentir, o modo de fazer e o modo de ser [...]. Enxergar o mundo dentro da perspectiva do outrem, esta é a dinâmica da abordagem intercultural.

Dada a importância para a prática docente e a necessidade de aprofundar e de ampliar discussões sobre a temática, podemos observar algumas lacunas e desencontros na efetivação do ensino-aprendizagem intercultural a partir das falas dos sujeitos indígenas participantes nos estudos das autoras.

Há uma dissonância entre os anseios da comunidade indígena com a formação superior de professores indígenas; uma desarticulação entre a matriz curricular dos cursos de formação superior indígena e os saberes indígenas da comunidade. Segundo os participantes, muitos dos conteúdos ministrados não correspondiam ao contexto escolar em questão (PINTO, 2011;

SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018). Neste sentido, Pinto (2011) faz alguns apontamentos importantes para se repensar os cursos de formação superior indígena:

> - Repensar suas estruturas, o modo como têm se preparado para receber/acolher e dialogar com os povos indígenas e seus saberes;
> - Promover debates que aproximem os povos indígenas da comunidade acadêmica não-indígena incitando, assim, a prática intercultural entre ambas;
> - Rever o modo como a temática da educação escolar indígena tem sido incluída em seus currículos (verificando se de fato estão incluídas, e com que perspectiva/abordagem);
> - Analisar com que frequência se tem promovido ações com o intuito de combater/amenizar o preconceito nos espaços acadêmicos;
> - Verificar o esforço empreendido institucionalmente para que os Cursos de Licenciaturas Específicas possam prosseguir sem a necessidade de renovação de intermináveis e incertos Editais e, com isso, passe a ser regido não pela inconstância dos programas que os apoiam financeiramente, mas como uma política pública de ação afirmativa;
> - Refletir, de modo geral, sobre que pilares os Cursos de Formação de Professores têm se dado, se os professores responsáveis pela realização das disciplinas têm sido sensíveis à temática, se tem levado em consideração a realidade dos povos, suas culturas, seus projetos, etc;
> - Construir processos avaliativos que auxiliem efetivamente na melhoria dos Cursos de Licenciaturas e não apenas que sirvam como mera formalidade institucional (PINTO, 2011, p. 106-107).

Em relação aos apontamentos da autora, observa-se a importância e a necessidade de reforçar o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as comunidades indígenas para haver: o processo de acolhimento, formação eficiente e permanência dos povos indígenas nas instituições superiores de ensino.

Santos (2018), em suas considerações finais, reconhece os avanços dos direitos no campo da educação escolar indígena. Tais avanços estão "diretamente ligados à formação e prática intercultural de docentes mura que são chamados a participar do debate como lideranças intelectuais" (SANTOS, 2018, p. 165). A autora ainda destaca que a formação e a prática docente indígena no curso de licenciatura intercultural para o povo Mura "é uma base sólida para o domínio de saberes necessários para o convívio com a diversidade, para promover mudanças e construir novas posturas interculturais" (SANTOS, 2018, p. 164).

Se o diálogo entre a universidade e os povos indígenas ocorresse de forma mais efetiva, considerando a legislação dos cursos de formação de professores e as matrizes curriculares, as necessidades educacionais dos povos indígenas não estariam tão distantes, pelo contrário, a estreita relação entre ambos traria mudanças substanciais no ensino superior indígena para que ocorresse, por exemplo, a descolonização dos conteúdos, como bem destaca Santos (2018, p. 169, grifos nossos):

> A relação de diálogo com os povos indígenas move ideias e ações em práticas concretas, canais de acolhimento das epistemologias indígenas no sentido de incluir seus conhecimentos nos currículos de cursos de ensino superior, na formação de docentes indígenas e não-indígenas e **provoca fissuras nas estruturas cristalizadas das Instituições de Ensino Superior** - IES e dos demais Sistemas de Ensino que ainda excluem a diferença [...].

Tanto a formação quanto a prática docente indígena dependem do diálogo entre IES e comunidade indígena. Os saberes indígenas e os saberes não indígenas são de suma importância para que ocorra o encontro e a efetivação da educação intercultural indígena em nível superior e na escola de comunidade indígena.

Aguiar (2018, p. 99) também destaca a necessidade de formação:

> [...] formação continuada para os professores em serviço, principalmente que possam garantir que todos se tornem proficientes na língua portuguesa e língua materna, posto que somente assim é possível garantir que será possível que cada um possa prosseguir com estudos autônomos, melhorando sua prática profissional constantemente.

Percebe-se ainda que o processo formativo é contínuo e exige a participação dos docentes, os quais devem estar envolvidos com a prática intercultural de modo crítico e participativo, buscando o enriquecimento de suas atividades docentes, com o intuito de promover a ressignificação das práticas pedagógicas.

Nessa direção, Aguiar (2018) indica, no fim de sua pesquisa, que é necessário promover ações que apoiem a implementação de locais de aprendizagem capazes de contribuir para a formação do docente, de modo que, nas etapas de estudos destes profissionais de cursos de formação, o professor formador possa considerar os processos educacionais de cada realidade indígena.

Diante desse processo educacional, permeado de outros processos formativos que configuram a realidade escolar, é imprescindível que a formação docente de nível superior de professores indígenas seja pautada numa proposta de ensino que leve em consideração o conhecimento e a apropriação dos documentos oficiais do país. Esses orientam o ensino intercultural, do contexto sócio-histórico e político das comunidades indígenas, dos conhecimentos tradicionais e da cultura.

Diante de tais particularidades, é importante que a formação de professores indígenas de nível superior esteja ancorada numa proposta de ensino fundamentada por uma perspectiva educacional que preze pela realidade das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural com os saberes tradicionais, com o conhecimento científico ocidental e distintos conhecimentos indígenas. Trata-se de habilitar professores indígenas para o exercício da

docência nas escolas das aldeias, respeitando-se a cosmovisão, os valores e o legado de conhecimentos das diferentes etnias (JANUÁRIO, 2003).

Nesta ótica, é importante referenciar o exercício da docência nas próprias comunidades indígenas onde a escola está inserida, representando um espaço de compartilhamento e valorização de saberes próprios e originários, sendo a escola "conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la" (BRASIL,1998 p. 22).

Isso traz a possibilidade de estudar o processo histórico-cultural das comunidades indígenas, sendo pertinente destacar que a relação de descolonização interfere diretamente no processo educacional, pois, segundo Barreto Tukano, em entrevista à Nogueira e Araújo (2019), "[...] descolonizar é trazer novos conceitos indígenas para o debate, e não aprender conceitos para entender nossos conhecimentos".

Desse modo, urge a realização de diálogos formativos nas universidades para estimular um processo educativo que materialize as conquistas das comunidades indígenas e esteja voltado ao reconhecimento de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, de acordo com as perspectivas e valores dos povos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos a compreensão acerca da formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM, a partir do olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena. Tal compreensão representou relevância para o cenário da educação indígena no contexto amazônico, com a (re)construção de novos percursos acadêmicos e os constantes diálogos que valorizam o reconhecimento social, cultural e político. Para isso, considerou-se o viés intercultural, diferenciado e bilíngue, conduzindo-o para o direito à igualdade, respeitando os saberes tradicionais e os processos formativos de professores indígenas.

Nesse sentido, a importância do estudo remeteu-se à identificação e sistematização dessas produções investigadas, evidenciando tanto o conceito de educação intercultural na perspectiva indígena presente nos estudos analisados, quanto o conceito de educação intercultural indígena adotado pelos pesquisadores e na abordagem da prática docente indígena, como lugar de encontro e efetivação dos saberes indígenas e dos saberes não indígenas.

Diante disso, a pesquisa apontou como objetivo principal o mapeamento das produções de pesquisas de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), voltando-se às práticas docentes de professores indígenas, identificando o posicionamento do pesquisador diante do objeto investigado. Cabe aqui considerar algumas discussões levantadas no decorrer das seções, a fim de salientar a relevância de cada uma para a construção deste trabalho e seus principais achados, fechando assim este ciclo de pesquisa que resulta na composição desta dissertação.

Apresentamos na seção 2, o percurso metodológico, descrevendo os procedimentos empregados no estudo, especialmente no que se refere à abordagem, objetivos, bem como a utilização dos procedimentos, técnicas de coletas de dados e análise de dados. Dessa forma, expusemos o caminho para a compreensão, o conhecimento e a análise das teses e dissertações do PPGE/UFAM sobre as práticas docentes de professores indígenas.

Na seção 3, contextualizamos a política de formação de professores indígenas no Brasil apontada pelos principais marcos legais, como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.394/96); o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998; o Parecer CNE n.º 14/1999; a Resolução CNE n.º 03/1999; o Plano Nacional da Educação de 2001, entre outros. Essas legislações reconheceram e garantiram os processos educacionais das comunidades indígenas e o ensino-aprendizagem de suas línguas.

Com a garantia do direito à educação para os povos indígenas, apontamos as políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas no cenário brasileiro. Observou-se a necessidade de atender as comunidades, segundo seus processos educacionais, buscando romper com a educação colonizada. Para tal, destacamos que nosso embasamento teórico passou por Meliá (1979), Ferreira (2001), Estácio (2014), Baniwa (2019), além de outros com igual relevância. Assim, discutimos a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, evidenciando o direito à educação aos povos indígenas.

Apontamos também que as políticas públicas dedicadas à formação de professores indígenas no cenário brasileiro buscaram romper com a educação colonizadora e responder às necessidades das comunidades em questão. Diante disso, concluímos que:

i) Existe a necessidade de materializar os direitos assegurados pelos marcos legais e documentos normativos, no sentido de oferecer aos povos indígenas o reconhecimento das culturas, dos costumes, dos hábitos e dos processos educativos dos discentes indígenas, tornando praticável os dispositivos legais na realidade dos povos indígenas;

ii) A formação de professores indígenas deve estabelecer uma conexão com a realidade desses povos, alinhando os conhecimentos científicos aos seus saberes tradicionais, fortalecendo a identidade étnica, assegurando uma epistemologia indígena a eles;

iii) A formação de professores indígenas deve possuir características específicas por meio de atividades de formação intercultural, nas quais o currículo insira discussões sobre a história, a cultura e o direito à educação intercultural indígena e bilíngue para o fortalecimento das práticas culturais e da língua materna de cada povo;

iv) É necessário investir na produção de material didático específico que inclua a discussão linguística referente à manutenção e ao fortalecimento de línguas indígenas. Esses precisam estar inseridos no currículo da formação docente deste profissional;

v) A Educação Superior Indígena deve contribuir com o fortalecimento da luta dos povos indígenas, colaborando com a construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue, principalmente diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental.

Por sua vez, na seção 4, a pesquisa nos possibilitou a compreensão do conceito de interculturalidade presente nos documentos oficiais sobre a educação superior indígena e para os autores indígenas, especificamente a partir do pensamento de Baniwa (2019), Moreira e Resende (2019), Simas e Pereira (2010), entre outros. Além desse escopo teórico, também compreendemos tais perspectivas por intermédio dos dispositivos legais: a CF/88, a LDBEN; o RCNEI; o PNE de 2001 etc. Para tanto, essa etapa da pesquisa nos permitiu apontar que:

Nos documentos legais da educação brasileira, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Plano Nacional da Educação (PNE), identificou-se a presença da questão intercultural, sendo necessária uma discussão aprofundada acerca disso, caracterizando-se uma lacuna que precisa ser reformulada de acordo com o entendimento de interculturalidade.

Vê-se, portanto, a necessidade de construção de um currículo na educação superior, que seja diferenciado, específico, intercultural e bi/multilinguístico. Além disso, promover a participação dos estudantes universitários indígenas no momento da elaboração de projeto pedagógico e curricular, articulando os conhecimentos identitários das comunidades indígenas.

Faz-se necessário assegurar o acesso e a permanência dos professores indígenas na universidade, o que exige uma constante articulação entre entidades que defendem os direitos dos indígenas e os povos indígenas, a fim de que a educação intercultural, diferenciada, bi/multinguística se efetive na escola indígena e na própria universidade. Essa, consequentemente, destacando-se como o grande desafio, especialmente no momento sócio-histórico atual, marcado por retrocessos devido à atual política governamental, que tem impedido e/ou restringindo o cumprimento da legislação em vigor.

Na seção V, foi realizado o mapeamento das produções do PPGE/UFAM sobre as práticas pedagógicas interculturais do professor indígena em formação, apresentando-se o conceito de educação intercultural na perspectiva indígena advinda das produções do PPGE; o conceito de educação intercultural indígena adotado pelos pesquisadores do PPGE em suas pesquisas de mestrado e de doutorado, além da prática docente indígena como lugar de encontro e efetivação dos saberes indígenas e dos não indígenas. Tal seção tratou do estado de conhecimento das produções pertencentes às autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018).

Diante disso, ficou evidente que as obras das autoras supracitadas adotaram, sob diferentes pontos de vista científicos, a educação indígena na perspectiva intercultural para "empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola" (BANIWA, 2019, p. 61). Após análises, podemos dizer que os pensamentos ou as concepções das autoras seguem alinhados aos dos professores indígenas com formação superior, bem como em coerência com os documentos oficiais norteadores da política de educação indígena.

Outro ponto a ser destacado se refere às falas dos participantes indígenas nos estudos de Pinto (2011) e de Santos (2018). Eles apresentaram a dificuldade de criação de materiais

didáticos para o desenvolvimento das práticas docentes interculturais, tornando-se um fator limitante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas indígenas.

Sendo assim, nos deparamos com a importância de se intensificar o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as comunidades indígenas, a fim de que os discentes em formação tenham em suas disciplinas a realidade dos seus povos, suas culturas e projetos educacionais, todos sensíveis à temática indígena, e que sua formação seja voltada também para os conhecimentos de produção de materiais didáticos, de forma a ter indígenas capazes de minimizar o problema de falta de material didático intercultural para as escolas em que atuam.

Ainda no tocante aos estudos de Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), foi possível identificar que a educação intercultural indígena é compreendida como uma articulação entre os saberes indígenas e não indígenas, isto é, um diálogo e/ou uma troca de experiência entre culturas. Constatamos ainda que as produções das autoras sinalizaram que alguns professores em formação destacaram uma desarticulação entre a matriz curricular dos cursos de formação superior para indígenas e os saberes indígenas necessários para a realidade escolar da comunidade. Assim, para os participantes das referidas pesquisas, muitos dos conteúdos ministrados não correspondiam ao contexto escolar indígena (PINTO, 2011; SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018).

Pinto (2011) e Santos (2018) apresentaram conceitos similares quanto à atuação docente condicionada à elaboração de projetos educacionais interculturais articulados aos conhecimentos culturais dos povos indígenas com os conhecimentos científicos da academia. Por sua vez, identificamos, no estudo de Aguiar (2018), apenas a discussão sobre etapas formativas do magistério intercultural, sem debater a atuação docente indígena.

Em síntese, podemos apontar que:

a) A formação de professores indígenas em nível superior precisa se sustentar em uma atuação docente que considere o fato de o professor se deparar com diferentes realidades, envolvendo um conflito cultural, social e identitário, cenário este que vem representando uma fragilidade no processo formativo ao não valorizar os saberes originários na perspectiva da atuação docente na universidade;

b) Os professores indígenas devem integrar conhecimentos científicos aos saberes tradicionais e à representação identitária, articulando uma formação sólida e de qualidade, caso contrário, não desenvolverão uma prática pedagógica conforme os interesses indígenas;

c) A formação de professores indígenas em nível superior deve considerar as características específicas e interculturais, pois a atuação docente nas próprias universidades,

espaço de formação para a docência, precisa compreender os conflitos encontrados no campo de atuação deste professor;

d) Os processos formativos dos professores indígenas com a utilização de uma língua bi/multilinguística exige do professor o domínio de competências profissionais que, na maioria das vezes, é insipiente, face a escassez de projetos pedagógicos e curriculares diferenciados nas universidades;

e) A estruturação e efetivação de um currículo diferenciado para sua própria formação superior precisa contemplar as necessidades trazidas pela sociedade, bem como aliar os saberes tradicionais dos povos indígenas;

f) É importante combater a escassez na produção de material didático específico, o qual deve trazer os saberes tradicionais de cada povo indígena. A lacuna desses materiais impacta negativamente no fortalecimento da educação intercultural indígena;

g) A educação superior para os indígenas proporcionou o protagonismo da universidade ao oferecer uma formação capaz de reconhecer os saberes tradicionais das comunidades indígenas, mesmo diante dos desmandos impostos pela atual política governamental, representando uma arena de disputa pelo confronto entre os interesses divergentes dos diferentes grupos.

Evidenciamos a necessidade de mais pesquisas que aprofundem o cenário da formação de professores indígenas no país, na perspectiva de um diálogo intercultural. Da mesma forma, esperamos contribuir para novas pesquisas e reflexões sobre a formação de professores indígenas coordenada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Por fim, entendemos que a prática docente precisa promover a interculturalidade, pois, se esta se efetivar, será possível fortalecer os saberes indígenas e, ao mesmo tempo, relacioná-los com os saberes não indígenas. Nessa perspectiva, a atuação docente é o que sustentará a prática intercultural dos formadores, articulando, em seu fazer pedagógico, os princípios interculturais para a formação acadêmica dos professores indígenas, a fim de prepará-los para a atuação tanto na realidade indígena quanto na não indígena. Para tanto, a universidade precisa assegurar o diálogo com os povos indígenas, com o intuito de dispor a eles uma formação intercultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. A. **Formação de Professores Yanomami**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2018.

ALBUQUERQUE, F. E.; LEITE, F. F.; CASTRO, H. C. Saberes Tradicionais e Relações Interculturais do povo indígena Krahô. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 431-455, ago./dez., 2016. Disponível em: http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar. Acesso em: 09 ago. 2021.

ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de. **Comunicação científica e movimento de acesso aberto**: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2019.

AMARAL, Tarsila do. **Operários.** Óleo sobre tela. 1933. Disponível em: http://tarsiladoamaral.com.br/obra/social-1933/. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARAÚJO, Ana Valéria *et al*. **Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos"**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. Pedagog.,** Brasília, p. 37-53, 2018.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://bit.ly/2L7l4G0. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019.** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3859VgF. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/33PG1Mh. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/2LDbCun. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/37HxTP1. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/2WdegsT. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/36SfLTa. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Art. 6.º. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3qzSMnL. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3oVMcqj. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3n7uf7q. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigo 78. Brasília: Senado Federal: Disponível em: https://bit.ly/3mRKnKj. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3oqxozq. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência. Disponível em: https://bit.ly/33PJSZL. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 07, de 7 de abril de 2010a.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3ovY16i. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 7 de julho de 2010b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/2JHC2dP. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 10 de maio de 2012b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3mR5IDK. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 14, de 19 de outubro de 1999a.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena indígena. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/36OxQ4O. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 3, de 8 de novembro de 2018a.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2017. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/2VQb9qq. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 04 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/39S1uIi. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI).** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n.º 05, de 22 de junho de 2012c**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3qzTLEt. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2012a.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3lRgA3c. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 03, de 10 de novembro de 1999b.** Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/37CZReK. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018b**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/37IxcVB. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010b.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3lLc328. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010d.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://bit.ly/3oBvVXi. Acesso em: 07 dez. 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4 ed. São Paulo: Editora da USP, 2013.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. *In*: Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares: colóquio sobre questões curriculares, 8., 2008. **Anais** [...]. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37., jan./abr., 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005. Acesso em: 5 nov. 2020.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 11, 2012. **Anais** [...] UFRS, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3m5GP6V. Acesso em: 20 set. 2020.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Curt Nimuendajú, 2012.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Estadual do Amazonas**. Manaus: Edua, 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003. Acesso em: 25 set. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**. Brasília: MEC, Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP/MEC, vol. 81, n. 198, maio-ago., 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo de formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/Secad, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GUARANY, Vilmar Martins Moura. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. *In*: ARAÚJO, Ana Valéria *et al*. (org.). **Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos"**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, vol. 73, p. 015-037, Florianópolis, set/dez., 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15. Acesso em: 22 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-. Acesso em: 22 nov. 2020.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores indígenas em nível superior: A experiência do 3º grau indígena. *In*: RAMOS, M., N. *et al*. (orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARAIA, Roque. **Barros, 1932. Cultura:** uni conceito antropológico: Roque de Barros Laraia. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LIMA, A. C. S. **A educação superior de indígena no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-Papers, 2016.

LÓPEZ-HURTADO, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad em la educación latino-americana. *In*: GIL, E. P. (coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LUCIANO, G. J. S. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7. n. 1, 2017.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, R. R. F; SIMAS, H. C. P; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educ**., Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571 - 605, 2020.

MAHER, T. M. A Criança Indígena: do Falar Materno ao Falar Emprestado. *In*: FARIA, A.; L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

MAHER, T. M. "Sendo Índio em Português". *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e Identidade**: elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas: Editora Mercado das letras, 1998.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** [*s.l*] Edições Loyola, 1979.

MENDONÇA, D; OLIVEIRA, R. M. S. R. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, 9 (8), 2020.

MINAYO, M. C. de S**. O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Julia; RIGOLDI, Vivianne. PROLIND - a identidade étnica como orientadora do processo educacional: uma análise de sua efetivação no campus da UFMS em Aquidauana. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 30, 2019, p. 273-296.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, E. M.; RESENDE, A. C. Z. Interculturalidade, jurisdição indígena e a constituição federal de 1988. **Rev. de Movimentos Sociais e Conflito**, Goiânia, v. 5, n. 1, jan/jun., 2019.

NASCIMENTO, C. A. R.; SOUZA, Érica de S.; PEREIRA, L. B.; SIMAS, H. C. P. Indigenous Higher Education from an Intercultural. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12979. Acesso em: 17 set. 2021.

NOGUEIRA, Caroline; ARAÚJO, Camila. **Uma epistemologia a partir da teoria indígena**: entrevista com João Paulo Barreto Tukano. Disponível em: https://emporiododireito.com.br/leitura/uma-outra-epistemologia-a-partir-da-teoria-indígena-entrevista-com-joão-paulo-lima-barreto-tukano. Acesso em: 24 jul. 2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.° 169, sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

MENEZES, Reinaldo Oliveira; SILVA, Márcia Gama da; SIMAS, Helen Cristina Picanço; WEIGEL, Augusta Cerqueira de Medeiros. Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM. **Linhas Críticas**, [*S. l.*], v. 27, 2021. Disponível em:https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36591. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, 2010.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas***:* o caso do Paraná. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater. **Anthropológicas**, [*s. l.*] Ano 21, vol. 28, p. 27-56, 2017.

PEREIRA, C. L. Política Pública de inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena brasileira nos tempos atuais. **Research, Society and Development**, 9, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10393/9689. Acesso em: 22 set. 2020.

PINHEIRO, M. G. S. P.; SANTOS, J. N. Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014-2024) e PME–Manaus (2015-2025): avanços, permanências e desafios. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, 27 jul. 2016.

PINTO, F. F. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura:** um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2011.

PONTES, J. K. P, NORONHA, N. de M. Formação do professor através da licenciatura em pedagogia em Manaus. **RELEM-Revista Eletrônica Mutações**, [*s.l.*], 2017. Disponível em: https://bit.ly/3d93Tjh. 2017. Acesso em: 30 nov. 2020.

RUSSO, K., BARROS, C. Tecnologias digitais na educação escolar indígena: o que as pesquisas apontam? *In*: AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas:** outras possibilidades para o conhecimento. Rio Janeiro: Vozes, 2016.

SACAVINO, S. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação (UFSM)**, vol. 45, p. 1-18, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, E. F. **Formação de docentes indígenas**: interculturalidade e prática docente Mura. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2018.

SILVA, V; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar., 2017.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, n. 11. v. 1, dez., 2010. Disponível em: https://bit.ly/3aDuiV4. Acesso em: 07 dez. 2020.

TEDE. **Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.** Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2WwfUpw. Acesso em: 07 dez. 2020.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Departamento de Modernização Administrativa. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2016-2025. Manaus: Edua, 2016.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura***:* estudos emergentes. Belo Horizonte: ed. Unijuí, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A: PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS PRODUÇÕES DO PPGE

DATA DE LEVANTAMENTO DE DADOS/2020

UNIVERSIDADE	TEMA/LINHA DE PESQUISA	RESUMO
UFAM Fabiana de Freitas Pinto 2011 Dissertação	LICENCIATURA ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS/TURMA MURA: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos **Linha de pesquisa:** Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.	A presente dissertação tem como foco a Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas desenvolvida, desde 2008, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Faculdade de Educação (FACED), junto a uma turma de cinquenta e cinco (55) professores indígenas do povo Mura da região de Autazes/AM. O referido curso foi elaborado através de uma parceria conjunta entre Universidade e a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), com financiamento do Ministério da Educação (MEC), por intermédio, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O trabalho, no contexto da pesquisa, que se caracterizou pela abordagem qualitativa, guiou-se pelo objetivo geral de verificar, passados os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores indígenas/Turma Mura, com base no depoimento dos alunos, o grau de atendimento das expectativas iniciais por eles formuladas no momento de elaboração do Curso (2006-2007) e de seu Seminário de implantação (2008). As seguintes questões norteadoras do processo investigativo foram formuladas: Quais e como estão sendo atendidas as expectativas dos alunos Mura nesses dois anos de Curso? Qual a importância de ser um universitário Mura? Se as expectativas em relação ao Curso estão sendo atendidas ou não, a quem eles atribuem o fato? Utilizou-se, como instrumento metodológico para a coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada contendo frases-geradoras (com as expectativas anteriormente elaboradas pelos alunos). Para análise e balanço qualitativo do atendimento das expectativas, foram levadas em consideração primeiramente três tipos de expectativas: individual, coletiva, política/de movimento. Junto a essas, surgem as expectativas relacionadas à família, formação/atuação docente e ao sentimento frente ao fato de tornaram-se universitários da UFAM. A pesquisa nos permitiu (através dos olhares dos graduandos Mura) constatar que o Curso de Licenciatura tem, em grande parte, atendido satisfatoriamente as expectativas dos universitários Mura. O trabalho se pautou pelos princípios da interculturalidade e pretende ser uma contribuição para a ampliação do debate

		sobre a temática do Ensino Superior voltado aos Povos Indígenas.
UFAM **Katriny Alves De Aguiar** 2018 Dissertação	Formação de Professores Yanomami **Linha de pesquisa:** Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.	Esta dissertação apresentou elementos que nos fazem compreender o contexto em que a uma das primeiras formações de professores Yanomami do Rio Marauiá, município de Santa Isabel do Rio Negro – Amazonas, foi desenvolvida. Para tal, a pesquisa desdobrou-se através de análise de documentos da organização não-governamental Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – SECOYA, instituição promotora do Magistério Indígena aqui estudado. A técnica utilizada foi a análise documental e estudos bibliográficos acerca do povo Yanomami, da Educação Escolar Indígena e da Formação de Professores Indígenas. Teve como objetivo principal analisar as experiências de formação oferecidas pela SECOYA aos Yanomami da região supracitada. Para tal, primeiramente o trabalho apresenta um recorte sobre os aspectos culturais tradicionais desta etnia bem como o contexto histórico vivenciado nos dias atuais, proporcionando uma reflexão sobre as transformações culturais que ocorridas nesta região; em seguida é realizada uma explanação a respeito de como as Escolas Yanomami locais construíram-se a partir seus primeiros contatos com não indígenas, para, por fim, apresentar o contexto na qual se iniciou a primeira etapa formativa, bem como o desenvolvimento de todo o curso de Magistério Indígena realizado pela ONG. Ao longo de toda dissertação, é realizado um diálogo entre os resultados construídos pela pesquisa, o que a bibliografia existente afirma e o que a legislação vigente defende, para assim fornecer elementos que nos levem à reflexão a respeito da formação de professores que está sendo oferecida aos Yanomami, entendendo que está ligada diretamente ao povo que se quer formar e, portanto, precisa dialogar constantemente com aqueles que a estão fazendo uso direta e indiretamente.
UFAM Elciclei Faria dos Santos 2018 Tese	Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e Prática Docente Mura **Linha de pesquisa:** Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.	A pesquisa tematiza a formação de docentes indígenas, sob a ótica da experiência do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O Projeto Pedagógico do referido curso emerge a partir de um processo de discussão, elaboração, implantação e diálogo compartilhado entre docentes da UFAM e da Organização de Professores Indígenas Mura – OPIM. A escolha do tema foi instigada a partir da experiência como pesquisadora e formadora em cursos junto a docentes indígenas, em especial junto aos docentes mura, com os quais desenvolvemos diversas pesquisas. A problemática da tese buscou investigar a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Para responder à problemática levantada pela tese, fizemos as seguintes indagações: qual a concepção de interculturalidade presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas? Quais disciplinas, ementas e atividades apontam para a promoção da interculturalidade na turma Mura? Que atividades repercutem a dimensão intercultural na prática docente mura? A investigação foi realizada a partir de análise documental, observação da prática pedagógica em duas escolas indígenas mura e entrevistas semiestruturadas com docentes mura, bem como docentes da UFAM que atuaram no curso, turma Mura.

		Pela singularidade dos sujeitos sociais envolvidos, este estudo utilizou a metodologia qualitativa de pesquisa, orientada pelo método da abordagem *hermenêutica-dialética* (MINAYO, 2006). O resultado da investigação defende a tese de que existe uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Tal prática se caracteriza como intercultural pela forma como os/as docentes mura articulam os conhecimentos da cultura mura aos conhecimentos de outras sociedades; contextualizam os conhecimentos partindo do local para o universal; utilizam conhecimentos das diversas áreas do conhecimento situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural na busca do bem viver.