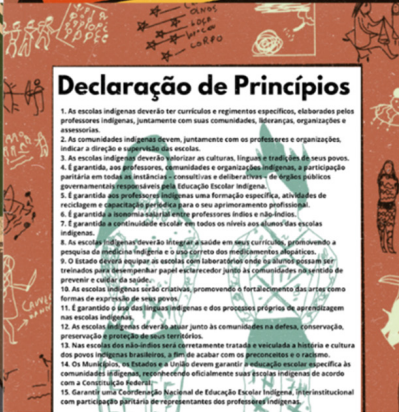




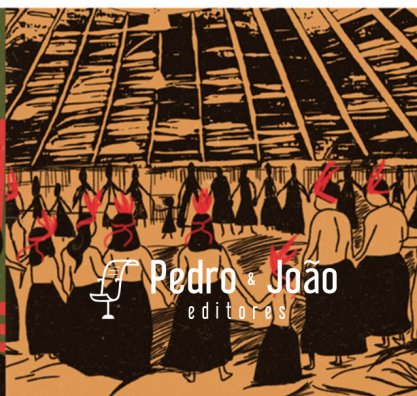
Povos Indígenas e a Pós-Graduação em Educação na Região Norte

Área do Conhecimento e Componente Curricular

Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Indígena Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais Língua Inglesa Arte, Cultura e Mitologia Práticas Corporais e Esportivas
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Física e Conhecimentos Tradicionais Química e Conhecimentos Tradicionais Biologia e Conhecimentos Tradicionais
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História e Historiografia Indígena Geografia e Contextos Locais Estudos Específicos e Interfaces Culturais: Sociologia e Filosofia Formas Próprias de Educar: Oralidade



Henrique de Moraes Junior
Ivanilde Apoluceno de Oliveira



Pedro & João
editores

Povos Indígenas e a Pós-Graduação em Educação na Região Norte



**Henrique de Moraes Junior
Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

**Povos Indígenas e a Pós-Graduação em
Educação na Região Norte**



Copyright © Autor e autora

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor e da autora.

Henrique de Moraes Junior; Ivanilde Apoluceno de Oliveira [Orgs.]

Povos Indígenas e a Pós-Graduação em Educação na Região Norte. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 241p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1901-1 [Digital]

1. Povos indígenas. 2. Pós-graduação. 3. Região norte. 4. Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio e Fabíola Barroso Cabral

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisor de Texto: Paulo Rafael Bezerra Cardoso

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedico esse e-book ao Povo Temb  Tenetehara pela confiança, aos povos originários pela vida em plenitude e aos meus familiares pelo apoio. Agradeço a Caroline, companheira amorosa, a Ivanilde, orientadora e amiga, por acreditar em mim e parceria nessa pesquisa, a Fabíola pela arte da capa inspirada neste estudo e ao João, grande liderança do Povo Tukano pelo prefácio do texto.

Henrique de Moraes Junior

Agradeço ao Henrique por compartilhar comigo tão importante pesquisa sobre a educação indígena nas produções acadêmicas da Região Norte. A Fabíola, educadora de grande sensibilidade est tica, pela linda capa do livro e ao intelectual e liderança do Povo Tukano pelo expressivo prefácio. Ao Povo Temb  Tenetehara pela inspiração deste livro.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (Baniwa, 1998, p. 25).

PREFÁCIO

O livro que aqui tenho a honra de apresentar tem como título, a saber, “Povos Indígenas e a Pós-Graduação em Educação na Região Norte”, organizado por Henrique de Moraes Junior e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, sendo resultado da soma, de um lado, de uma experiência em processo de desenvolvimento e, por outro, da experiência consolidada acerca do tema em destaque.

Os autores do livro mostram quão são preciosos o vínculo intelectual, o vínculo profissional e o vínculo humano no processo de vivência e experiência educativa e formativa acadêmica. Assim, fazer pesquisa sobre a temática indígena, para além do resultado acadêmico, envolve o jogo da busca e luta pela sistematização das linguagens educativas indígenas. Dito de outra forma, as pesquisas acadêmicas, sejam estas produzidas pelos indígenas e não indígenas, são vozes da intelectualidade indígena em promoção parcial e integral, seja nos âmbitos internos e externos das universidades.

Essa dinamicidade é fundamental para a compreensão e diálogo do legado envolvendo pesquisas acadêmicas e povos indígenas, ao mesmo tempo em que se reivindique maior efeito de integração de estudantes indígenas nas universidades públicas. Isso porque a escrita tem o poder de transformação tanto para quem pesquisa como para quem compartilha as temáticas de uma pesquisa, de uma pesquisadora, de um pesquisador. A escolha do tema de pesquisa ou linha de pesquisa voltada para as questões indígenas, se bem analisada, envolve um processo de transformação subjetiva e transformação intersubjetiva.

É a questão do processo de transformação subjetiva e transformação intersubjetiva que reflete o conteúdo descrito nesse livro pelos autores, na medida em que os mesmos são grandes defensores das causas indígenas através de suas pesquisas,

através de suas escritas, através de envolvimento e proporções de debate-diálogo na academia e proximidade-envolvimento com o campo de pesquisa.

De modo que a beleza e tonalidade do conteúdo envolve um exercício de reflexividade, relacionando a teoria e prática, experiência e forma de luta pela causa indígena a partir da universidade e a partir da pesquisa. Isso é o que se nota na forma como o livro está escrito, o cuidado e atenção com a linguagem, a densidade no referencial bibliográfico, a problematização e contextualização da temática acerca dos povos indígenas e acerca das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores a partir da universidade.

Os autores filtram pesquisas desenvolvidas sobre as temáticas indígenas nas universidades da região norte do Brasil, ao mesmo tempo em que entendem que a missão da universidade é “armazenar, preservar, organizar e disseminar a produção científica”. Além disso, utilizam a metodologia do “Estado do Conhecimento” na medida em que envolve o “levantamento sistemático sobre algum conhecimento produzido durante um terminado período”.

As duas chaves de leituras são interessantíssimas, pois conectam-se enquanto temática e enquanto metodologia, aliás, envolvem uma conexão de diálogo permanente entre o campo de pesquisa e o campo acadêmico. Além disso, a forma como o conteúdo é desenvolvido resulta como resposta às modalidades críticas em relação às pesquisas acadêmicas “armazenadas” nas universidades. Em outras palavras, há sempre incertezas e críticas sobre as pesquisas com temáticas vinculadas aos povos originários, bem como as dúvidas pelo porquê e para que os não indígenas pesquisarem as temáticas indígenas, com os indígenas.

Sobre isso, vale destacar aqui a partir de uma situação vivenciada por mim mesmo recentemente. Em 1989, estava com meus nove para dez anos de idade, já que sou nascido em 1980. Não lembro exatamente o dia, o mês, a semana, o que lembro é que, em certo momento, chegou à nossa aldeia, São Domingos Sávio, alto

Rio Tiquié, Município São Gabriel da Cachoeira, Amazonas-BR, uma pesquisadora que na época ficamos sabendo que se tratava de uma antropóloga, de nome Dorothee. Houve registros fotográficos que ela fez conosco. Em 1991, minha mãe veio a falecer, aos quarenta anos, muito jovem, e desde então a imagem que tinha dela era o que minha memória descrevia e que no decorrer do tempo foi ficando apenas no pensamento.

Isso tudo era muito difícil, porque não havia nenhuma imagem fotográfica que permitisse o entendimento e a revivência educacional mental. Assim, por anos não lembrava mais como era a imagem de minha mãe, mesmo que tivesse a intenção contínua de um dia quem sabe encontrar alguma imagem dela. Passado mais de trinta anos, depois de ter alcançado a academia como discente e atualmente como docente em universidade pública, por ter sido orientado no doutorado por uma antropóloga de nacionalidade suíça e por esta ter retornado ao seu país de origem, compartilhei em certo momento da presença de Dorothee na nossa aldeia e da busca pela imagem que poderia encontrar a partir dos arquivos desta.

Isso acabou progredindo na medida em que a minha antiga orientadora de doutorado se dispôs a fazer busca antes pela internet e depois pessoalmente, já que são da mesma nacionalidade. No decorrer da busca, fui tendo informações sobre o falecimento de Dorothee em 2014, mas que ainda estava viva uma das irmãs desta já em idade avançada. Fato é que esse contato fez com que conseguíssemos encontrar as imagens fotográficas da nossa aldeia registrada pela antropóloga Dorothee e que estavam armazenadas nos arquivos, na Suíça. Entre as imagens estava a de minha mãe.

Quis descrever esse fato para justamente associar à leitura envolvendo o conteúdo aqui apresentado pelos autores, isto é, que as pesquisas sobre as questões dos povos indígenas “armazenadas” nos repositórios das universidades da região Norte do Brasil tornam-se relíquias na medida em que o tempo passa marcando um “estado de conhecimento” específico. O que

é preciso mudar é a forma de lidar e entender com o que está “armazenado”, isso porque cada tempo é constituído de um respectivo “estado de conhecimento”.

Todavia a questão de armazenamento não envolve somente os repositórios acadêmicos, pois a própria experiência intelectual e educacional indígena é reflexo do armazenamento da memória ágrafa. Aliás, as culturas indígenas são repletas de educação armazenadas, assim como cada pessoa indígena vive o processo de armazenamento de sua cultura, educação, política, sistemas de organização social, sistemas de casamento.

É isso que está em questão no conteúdo do livro e que nos convida para uma leitura de riquíssimos conteúdos, que nos conduzem através da leitura para dentro do conteúdo armazenado no âmbito acadêmico e para dentro do conteúdo armazenado nas diversas culturas socioeducativas dos povos originários. Não podemos deixar de fazer pesquisas, ao mesmo tempo em que não podemos também fazer das nossas pesquisas acadêmicas mecanismos de exclusões.

No caso aqui os autores apresentam conteúdo sobre os povos indígenas que proporcionam a experiência de integração de várias temáticas. Isso é possível observar na medida em que o desenvolvimento do conteúdo vai sendo aperfeiçoado, vai sendo apresentado, vai sendo debatido, vai sendo ensinado, vai sendo aprendido. Isso porque escrever sobre os povos originários é mais do que uma produção acadêmica, é uma proporcionalidade de protagonismos das vozes e intelectualidades destes.

Aqui não faço uma apresentação para o leitor de tudo o que está escrito no livro, mas um convite para mergulhar nessa experiência de leitura, pois os passos de leitura vão sendo canalizados ao alcance do universo intelectual, cultural e educacional acerca dos povos originários apresentado pelos autores. Se precisamos de mecanismos que deem maior efeito de integração das questões indígenas para o contexto social e acadêmico aqui temos esse mecanismo.

Por isso somos convidados a não termos medo de fazer pesquisas sobre as questões indígenas, somos convidados a fazer diferenças a partir das pesquisas indígenas, somos convidados a entender melhor as questões indígenas em jogo, somos convidados a formar e transformar nossas mentalidades sobre as questões indígenas, somos convidados a ver de forma diferenciada a temática dos povos indígenas de modo que nossas escritas não só envolvam a busca pelos resultados de cunho acadêmico, mas principalmente como mecanismos de luta pelas políticas públicas, lutas pelas necessidades de demarcações de terras, lutas pelas sistematizações pedagógicas e didáticas diferenciadas. Vale ressaltar ainda que os autores desenvolvem a temática deste livro a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica, isso permite o entendimento da dimensionalidade da obra. É uma leitura ampla dos autores.

Com esse sentimento de gratidão convido os leitores a fazerem suas experiências e vivências intelectuais a partir da leitura do presente livro. Em outras palavras, é necessário aprender a reeducar-nos sobre as questões dos povos indígenas, pois este livro é voz destes povos. Traz em questão análise de muitas pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico e universitário, ao mesmo tempo em que faz um norteamento sobre várias temáticas envolvendo os povos originários, principalmente com foco para as questões da educação indígena, educação escolar indígena e outras mais.

Para além disso, na medida que o conteúdo vai sendo desenvolvido, os autores conduzem os leitores a diferentes experiências, diferentes contextos, diferentes culturas, diferentes linguagens, diferentes metodologias, diferentes didáticas, diferentes regiões, diferentes realidades. É a força e o poder das culturas e educação indígena que estão em jogo e em diálogo com as forças e poder da academia, da universidade. Deixemo-nos transformar, deixemo-nos educar, deixemo-nos formar pelas culturas socioeducativas indígenas. Deixemos que as epistemologias das culturas indígenas entrem em nossas escolas,

em nossas universidades, em nossas casas, em nossas metodologias, em nossas pedagogias, em nossa educação amazônida, em nossa educação brasileira. Boa leitura a todos.

João Rivelino Rezende Barreto

Tukano Yúpuri Sararó Buubera

Departamento de Antropologia – DAN

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Florianópolis – SC, 16 de dezembro de 2024



APRESENTAÇÃO

O nosso encontro com o estudo surgiu de um diálogo, a partir de um Estado do Conhecimento encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT) 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) à Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que refletiu sobre os “Desafios da Formação Inicial e da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial na Região Amazônica”, envolvendo Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte.

Diante deste convite, ficamos interessados em compreender, na Região Norte, como as questões educacionais indígenas se apresentavam nos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando ser uma região com significativa presença de comunidades de povos originários. Assim, buscamos analisar as produções, objetos, metodologias, procedimentos, sistematizações, análises, objetivos, resultados e quais temáticas são estudadas desvelando a realidade educacional indígena na Amazônia.

Na “Introdução” elaboramos um trabalho de reflexão sobre os repositórios de Pós-Graduação em Educação na Região Norte, destacando as Dissertações e Teses em interface com as questões educacionais dos povos indígenas, apresentando as “Produções por Programas” dos estudos de Mestrado e Doutorado na UFPA, UFT, UNIFAP, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR, UEPA, UEA e UERR.

Em termos de “Resultados e Análises das Produções” discutimos sobre os objetos de estudos, assim como as caracterizações metodológicas das pesquisas em seus tipos, abordagens, enfoques metodológicos, *locus* e sujeitos dos estudos. Apontamos, também, os procedimentos de obtenção das informações das pesquisas, entre os quais, os bibliográficos, documentais, entrevistas, observações, técnicas, formas de registros, sistematizações e análises das informações.

Ressaltamos, neste livro, as “Temáticas em Estudo: objetivos e resultados das produções” referentes as questões educacionais indígenas que apontam uma diversidade de temas: políticas e programas de educação indígena; a educação escolar indígena no que concerne sua gestão, histórico e escolarização, currículo, docente, discente e saberes e práticas; educação superior e a formação de professores; os movimentos indígenas e a educação escolar; pensamento intelectual indígena, saberes e processos educacionais nas práticas culturais indígenas e questões linguísticas na educação indígena.

Temáticas importantes que revelam diferentes questões educacionais: a carência de formação de professores, o não diálogo entre os saberes escolares e os saberes culturais das comunidades indígenas e a imposição de currículos eurocêntricos, entre outras; bem como a importância dos movimentos dos povos indígenas e das pesquisas em nível de Pós-Graduação na Região Norte que mostram, sobretudo, a denúncia das políticas públicas e das práticas coloniais na escolarização indígena e o anúncio da força, resistência e do poder das culturas e educação indígena em diálogo decolonial e intercultural com a universidade, a escola e os movimentos como transformação social e vida em plenitude no bem viver ancestral.

Henrique de Moraes Junior
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Organizadores

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. PRODUÇÕES POR PROGRAMAS	27
2.1. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA)	27
2.2. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Tocantins (UFT)	29
2.3. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	30
2.4. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	31
2.5. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	34
2.6. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	35
2.7. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	36
2.8. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)	38
2.9. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	40
2.10. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)	41
3. RESULTADOS E ANÁLISES DAS PRODUÇÕES	45
3.1. Objetos de Estudos	45
3.2. Caracterizações Metodológicas das Pesquisas	47
3.2.1. Tipos de Investigações	47
3.2.2. Abordagens de Pesquisas	48
3.2.3. Enfoques Metodológicos dos Estudos	49
3.2.4. Lócus de Investigações	51

3.2.5. Sujeitos dos Estudos	53
3.3. Procedimentos de Obtenção das Informações	56
3.3.1. Levantamentos Bibliográficos	56
3.3.2. Pesquisas Documentais	56
3.3.3. Entrevistas	60
3.3.4. Observações	61
3.3.5. Técnicas	62
3.3.6. Formas de Registros	63
3.4. Sistematizações e Análises das Informações	64
 4. TEMÁTICAS EM ESTUDO: OBJETIVOS E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES	 67
4.1. Políticas e Programas de Educação Indígena	69
4.1.1. O que as Pesquisas Revelam	69
4.1.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	74
4.2. Educação Escolar Indígena	83
4.2.1. Gestão na Educação Escolar Indígena	83
4.2.1.1. O que as Pesquisas Revelam	83
4.2.1.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	83
4.2.2. Histórico e Escolarização da Educação Escolar Indígena	87
4.2.2.1. O que as Pesquisas Revelam	87
4.2.2.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	92
4.2.3. Currículo na Educação Escolar Indígena	103
4.2.3.1. O que as Pesquisas Revelam	103
4.2.3.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	105
4.2.4. Docente na Educação Escolar Indígena	111
4.2.4.1. O que as Pesquisas Revelam	111
4.2.4.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	113
4.2.5. Discentes na Educação Escolar Indígena	123
4.2.5.1. O que as Pesquisas Revelam	123
4.2.5.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	125
4.2.6. Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena	130
4.2.6.1. O que as Pesquisas Revelam	130
4.2.6.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	137

4.3. Educação Superior e Formação de Professores	151
4.3.1. O que as Pesquisas Revelam	151
4.3.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	160
4.4. Movimentos Indígenas e a Educação Escolar	174
4.4.1. O que as Pesquisas Revelam	174
4.4.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	174
4.5. Pensamento Intelectual Indígena	178
4.5.1. O que as Pesquisas Revelam	178
4.5.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	180
4.6. Saberes e Processos Educacionais nas Práticas Culturais Indígenas	188
4.6.1. O que as Pesquisas Revelam	188
4.6.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	193
4.7. Questões Linguísticas na Educação Indígena	204
4.7.1. O que as Pesquisas Revelam	204
4.7.2. Algumas Reflexões sobre a Temática	206
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 217
 6. REFERÊNCIAS	 221
 7. SOBRE O AUTOR E A AUTORA	 241

1. INTRODUÇÃO

As Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas nas universidades são armazenadas em formato digital no repositório institucional das instituições, que é um sistema de informação mantido pela biblioteca central. A sua missão é armazenar, preservar, organizar e disseminar a produção científica das universidades em formato digital, com ênfase predominantemente voltada à produção científica da Pós-Graduação.

Ao se olhar para a Pós-Graduação em Educação na Região Norte percebe-se um crescimento progressivo de Programas, inclusive com curso de Doutorado em Rede. O que estes Programas vêm produzindo em termos de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado? Por ser a Região Norte constituída de uma diversidade de sujeitos amazônidas - povos das terras, das águas - e das florestas e com uma população indígena significativa na Região, o que os Programas de Pós-Graduação em Educação estão investigando sobre as questões educacionais dos povos indígenas?

O objetivo deste estudo é analisar nos repositórios de Pós-Graduação em Educação da Região Norte as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre as questões educacionais dos povos indígenas.

Os objetivos específicos são: a) conferir os objetos de estudo destas produções; b) identificar as trajetórias metodológicas descritas nas pesquisas; e c) verificar por meio dos objetivos e dos resultados das produções acadêmicas, quais temáticas são estudadas e as questões educacionais problematizadas e levantadas sobre o tema, bem como as recomendações em termos de políticas e práticas educacionais.

A metodologia trata-se de um Estado do Conhecimento que segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) é o levantamento

sistemático sobre algum conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência com o objetivo de:

‘olhar para trás’, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Assim, há a intenção de entender como se dão os desdobramentos das pesquisas e as estruturações do conhecimento, como ele se:

delineia e se configura na promoção de novas investigações; tais estudos são propostos para possibilitar a análise crítica apontando tendências, congruências e divergências subjacentes. O acompanhamento permanente das produções científicas é fundamental e não deve ter uma terminalidade (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Para Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) o Estado do Conhecimento deve apresentar uma continuidade, traduzida pela:

tessitura paralela à sua construção, identificando e explicitando o percurso das pesquisas. Assim, o processo de construção do conhecimento é revelado para que se possa tentar a integração de resultados, identificar duplicações e lacunas na área, com o objetivo de estimular a produção de novas investigações.

Em consequência disso, Soares e Maciel (2000) defendem que o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema. Na perspectiva de Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o Estado de Conhecimento é a:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando [...], teses, dissertações e [...] sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição à presença do novo.

E, na visão de Morosini e Fernandes (2014, p. 156), a construção do Estado do Conhecimento se estruturam nas fases metodológicas a seguir:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações [...]);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: [...] produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As [...] constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área.

O levantamento das produções foi realizado no primeiro semestre de 2024, com o recorte dos anos de 2006 a 2023, nos repositórios de 10 Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, considerando: (a) que a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) não possuem Programas de Pós-Graduação em Educação; (b) os Estados do Acre, do Oeste do Pará, Rondônia e Sul e Sudeste do Pará não possuem universidades estaduais; (c) a UFT, a UNIFAP, a UFRR e a UFAC não possuem educação *stricto sensu* em Doutorado, mas estão vinculados à Rede EducaNorte; (d) a UFOPA aprovou recentemente o Doutorado, mas não tem ainda produção; (e) a UEA e a UERR não possuem educação *stricto sensu* em Doutorado e (f) a UEAP e UNITINS não possuem Programas de Pós-Graduação em Educação.

Por meio do descritor “Indígenas” foi levantado um quantitativo de 81 produções, sendo 69 Dissertações de Mestrado (D) e 12 Teses de Doutorado (T) como podemos observar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Caracterização Geral das Produções: quantitativo por ano

INS.	UFPA		UFT	UNIFAP	UFAM		UFRR	UFOPA	UNIR	UEPA		UEA	UERR
ANOS	D	T	D	D	D	T	D	D	D	D	T	D	D
2006	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	2	--	-	-	-	-	-	-	-
2014	2	-	-	-	1	-	-	-	2	1	-	-	-
2015	-	1	-	-	2	-	-	-	1	3	-	-	-
2016	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1
2017	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
2018	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
2019	1	-	-	-	2	-	-	-	1	2	-	-	4
2020	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	7
2021	-	-	-	1	1	-	-	1	-	3	-	-	1
2022	-	1	1	1	-	-	2	-	1	1	2	-	2
2023	-	1	-	-	2	4	-	-	-	1	-	2	-
TOTAL	3	4	2	2	19	6	2	2	8	12	2	2	17

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Conforme o quadro 1 foram encontradas 69 dissertações: 3 na Universidade Federal do Pará (UFPA), 2 na Universidade Federal de Tocantins (UFT), 2 na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 19 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2 na Universidade Federal de Roraima (UFRR), 2 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 8 na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 12 na Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 17 na Universidade do Estado de Roraima (UERR) e 12 teses: 4 na Universidade Federal do Pará (UFPA), 6 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e 2 na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Não foram encontradas dissertações sobre as questões educacionais indígenas na Universidade Federal do Acre (UFAC).

Desta forma, as Universidades com maior número de dissertações são: Universidade Federal do Amazonas – UFAM – (19), Universidade do Estado de Roraima – UERR – (17), Universidade do Estado do Pará – UEPA – (12), Universidade Federal de Rondônia – UNIR – (8) e Universidade Federal do Pará – UFPA – (3). As demais tiveram apenas duas produções cada como podemos observar no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quantidade de Dissertações por Programa

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
UFAM	19
UERR	17
UEPA	12
UNIR	8
UFPA	3
UFT; UNIFAP; UFRR; UFOPA; e UEA	2

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Em termos de teses: Universidade Federal do Amazonas – UFAM – (6) e Universidade Federal do Pará – UFPA – (4) possuem o maior número e a Universidade do Estado do Pará – UEPA – (2)

o menor número de produções como podemos observar no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Quantidade de Teses por Programa

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	QUANTIDADE DE TESES
UFAM	6
UFPA	4
UEPA	2

Fonte: repositório do PPGED da UFPA e UEPA; e do PPGE da UFAM (2024).

O texto encontra-se organizado em: 1) Introdução, 2) Produções por Programas, 3) Resultados e Análises das Produções, 4) Temáticas em Estudo: objetivos e resultados das produções e 5) Considerações Finais.

2. PRODUÇÕES POR PROGRAMAS

2.1. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Quadro 4 – PPGED/UFPA

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D/T
1	ARAÚJO, Sheila Alves de	<i>A Criança Indígena nos Estudos Acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)</i>	2014	D
2	ABREU, Joniel Vieira de	<i>A Implementação do Direito à Educação Escolar Indígena no Município de Santarém entre 2006 a 2012</i>	2014	D
3	MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa	<i>“Escola Itinerante”</i> : uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil	2015	T
4	CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua	<i>Para Além da Aldeia e da Escola</i> : um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas wai-wai da aldeia Mapuera, Amazônia brasileira	2017	T
5	RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa	<i>O Que Você Veio Fazer na Sala de Aula? Intelectuais Indígenas Brasileiros e a Educação</i>	2019	D
6	FURTADO, Lucas Antunes	<i>Espinhos no Pé</i> : movimento indígena munduruku pela educação escolar na ti kwatá-Laranjal/AM	2022	T
7	NUNES, Daniela de Fátima Ferraro	<i>O Trabalho para o Capital</i> : atuação do(a) professor(a) indígena na terra indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação	2023	T

Fonte: repositório do PPGED da UFPA (2024).

O quadro 4 do PPGED/UFPA em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações e teses foram: criança (1), direito escolar (1), formação de professores (1), língua portuguesa (1), intelectuais (1), movimento (1) e professor(a) (1). Os *tipos de investigações* foram: bibliográfico (2), campo (2), etnográfica (2) e caso (1). Em termos

das *abordagens de pesquisas* todas são qualitativas (7). Os *enfoques metodológicos dos estudos* foram: fenomenologia (1), decolonialidade (2) e dialética (1).

Os *lôcus de investigações* são: banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal do ensino superior (1), secretaria municipal de educação (1), secretaria de estado de educação (1), escola indígena (2), plataforma (1), biblioteca digital (1), periódicos de universidades (1) e aldeia (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: coordenação da educação escolar indígena (1), ator institucional direto (5) e ator institucional indireto (3), ator político (3), professor de período recente (5), primeira geração (4) e remanescente (1), cursistas (19), ativista (2), diretor e vice-diretor (1), professor do ensino fundamental (3), estudante (3), agente de saúde (2), monitor (1), membro da comunidade (5), magistério indígena (6), liderança (3) e professor indígena (14).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: estado do conhecimento (1), levantamento bibliográfico (7), análise documental tais como a constituição federal (1), diretrizes e bases (1), referencial curricular nacional (1), conselho nacional (2), plano nacional (1), territórios etnoeducacionais (1), inquérito (1), documentos (2), legislação (1), normativos (1), administração pública (1), jurídicas (1), arquivos (1), entrevista (4), observação direta (3), diário de campo (2), coleta de narrativas (1) e roteiro (1). As *sistematizações e análises dos dados* foram: conteúdo (3), interpretativa (1), triangulação (2), categoria (5) e temática (4).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: infância e criança indígena, educação escolar indígena, língua, formação de professores indígenas, pensamento educacional indígena, movimento indígena e professor indígena.

2.2. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Tocantins (UFT)

Quadro 5 – PPGE/UFT

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	FEITOSA, Leni Barbosa	<i>Da Flecha à Caneta: escolarização indígena mēbêngôkre gorotire</i>	2018	D
2	ANDRADE, Joana D'arc Alves Paes	<i>Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no Contexto da Pandemia: desafios e perspectivas</i>	2022	D

Fonte: repositório do PPGE da UFT (2024).

O quadro 5 do PPGE/UFT em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações foram: escolarização (1) e estudantes (1). Os *tipos de investigações* são: campo (1) e caso (1). Todas as *abordagens de pesquisas* são qualitativas (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: história oral (1). Os *lôcus de investigações* são: escola indígena (1) e universidade (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: monitores da língua materna (3), professores da língua materna (3), missionária (1), professor da educação básica (1), diretora (1), professor do ensino médio (1), membros indígenas (2), professor do ensino fundamental e médio (1), serviços gerais (1), crianças indígenas (8) e estudantes indígenas universitários (4).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: levantamento bibliográfico (2), pesquisa documental tais como certificado escolar (1), ficha individual do estudante (1), relatórios do censo escolar (1), projeto político pedagógico (1), estrutura curricular (1), plano municipal de educação (1), decretos (1), resoluções (1), acervo da secretaria acadêmica (1), Propesp (1), banco de dados do SIE (1), entrevista semiestruturada (2), caderno de campo (1), desenhos (8), questionários (1) e ferramentas *online* (1). As *sistematizações e análises dos dados* não foram encontrados.

As *temáticas das produções acadêmicas* são: escolarização na educação indígena, estudantes indígenas e educação superior.

2.3. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Quadro 6 – PPGED/UNIFAP

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	SANTOS, Igor Barros	<i>Lideranças Indígenas no Norte Amazônico: vozes do processo de formação</i>	2021	D
2	ROCHA, Silva Giusti da	<i>Para Além do Nheengatu: políticas de educação linguística para povos indígenas do amapá (1974-1988)</i>	2022	D

Fonte: repositório do PPGED da UNIFAP (2024).

O quadro 6 do PPGED/UNIFAP em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações são: lideranças (1) e linguística (1).

Os *tipos de investigações* são: campo (1) e bibliográfico (1). Todas as *abordagens de pesquisas* são qualitativas (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: narrativa (1) e discurso (1). Os *lôcus de investigações* foram: Amapá e Norte do Pará (1), Repositório Digital Hemeroteca Indígena (1) e Secretaria de Estado da Educação do Amapá (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: lideranças da Coordenação Geral da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará (3), lideranças regionais da APOIANP (2) e a liderança comunitária e política (1).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: levantamento bibliográfico (2), pesquisa documental tais como jornais (1), cartilhas escolares (1), atas de assembleias (1), livros de orientação para professores (1), pareceres (1), propostas de cursos (1), relatórios de atividades (1), avaliações (1), livros didáticos (1), entrevista semiestruturada (1), gravação de áudio (1) e videoconferência (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (1), discurso (1) e categoria (1).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: processos educativos na formação de lideranças indígenas e políticas de educação linguística.

2.4. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Quadro 7 – PPGE/UFAM

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D/T
1	FREIRE, Maria do Céu Bessa	<i>A criança Indígena na Escola Urbana: um desafio intercultural</i>	2006	D
2	MELO, Rita Floramar dos Santos	<i>A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: desafios da construção de uma política institucional.</i>	2008	D
3	ARANHA, Isabel Cristina Ferreira	<i>Artes como Disciplina no Currículo da Escola Indígena e na Formação de seus(suas) Professores(as)</i>	2009	D
4	SILVA, Antonia Costa da	<i>Educação Indígena Makuxi pelas Ondas da FM Monte Roraima (2003-2008)</i>	2009	D
5	MILON, Helândia Feitosa	<i>A expressão da Etnia Mura sobre Talentos em Estudantes Indígenas: um diálogo intercultural na escola</i>	2011	D
6	ESTÁCIO, Marcos André Ferreira	<i>As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas</i>	2011	D
7	PINTO, Fabiana de Freitas	<i>Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos</i>	2011	D
8	SANTOS, Jonise Nunes	<i>Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)</i>	2012	D
9	PEREIRA, Jhones Rodrigues	<i>Tessituras da cultura corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas</i>	2013	D
10	NETO, Jaspe Valle	<i>Educação Escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico</i>	2013	D
11	MARINHO, Josimar Ramos	<i>Processo de Organização Escolar e Educação Indígena do Distrito de Pari Cachoeira - Tiqué</i>	2014	D
12	FURTADO, Lucas Antunes	<i>A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku</i>	2015	D

13	PINHEIRO, Itemar de Medeiros	<i>O Brincar da Criança Indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural</i>	2015	D
14	AGUIAR, Katriny Alves de	<i>Formação de Professores Yanomami</i>	2018	D
15	SANTOS, Elciclei Faria dos	<i>Formação de Docentes Indígenas: interculturalidade e prática docente mura</i>	2018	T
16	LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas	<i>Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?</i>	2019	D
17	MELO, France Clayre Moutinho da Silva	<i>O Programa Mais Educação nas Escolas Públicas Municipais em Comunidades Indígenas de Benjamin Constant (2013-2015)</i>	2019	D
18	NETO, Jaspe Valle	<i>Currículo da Escola e Cultura do Povo Mura</i>	2020	T
19	NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues	<i>A Formação de Professores Indígenas nas Produções do PPGE/UFAM: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena</i>	2021	D
20	CASTRO, Rodrigo Brasil	<i>Potencialidades do Trabalho Colaborativo nas Práticas Investigativas em Educação Matemática durante o Estágio Supervisionado de Estudantes Indígenas</i>	2023	D
21	SANTOS, Ariane Coelho dos	<i>Sehay pot'i Sateré-Mawé: a educação no "espaço de estudo da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas nusoken i"</i>	2023	D
22	CARDOSO, Ytanajé Coelho	<i>A Interculturalidade Dialógica no Currículo de Linguagens da Educação Escolar Munduruku: a ascensão da literatura indígena</i>	2023	T
23	PAES, Luciane Rocha	<i>Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto pirayawara</i>	2023	T
24	SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos	<i>Povos Indígenas e Universidade: pedagogias decoloniais e o diálogo</i>	2023	T

		intercientífico na formação docente nas amazônias		
25	VIEIRA, Alva Rosa Lana	<i>Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da educação escolar indígena</i>	2023	T

Fonte: repositório do PPGE da UFAM (2024).

O quadro 7 do PPGE/UFAM em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações e teses foram: criança (1), ensino superior (1), artes (1), educação indígena (1), etnia (1), quotas (1), licenciatura (1), educação escolar indígena (2), cultura corporal (1), organização escolar (1), prática pedagógica (1), brincar (1), formação de professores (4), alfabetização (1), programa mais educação (1), currículo (1), ensino de matemática (1), conhecimentos tradicionais (1), linguagens (1), universidade (1) e território etnoeducacionais (1).

Os *tipos de investigações* são: etnografia (4), bibliográfica (8), caso (2), campo (10) e colaborativa (1). As *abordagens de pesquisas* são: qualitativa (16) e qualitativa-quantitativa (1). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: dialética (3), hermenêutica diatópica (1), histórico-crítico (dialético) (1), hermenêutico-dialético (3), materialista histórico (1), dialógico (1), decolonialidade (1) e analética (1).

Os *lôcus de investigações* são: escola pública (2), escola indígena (8), universidade (7), aldeia (4), escola normal superior (1), município (1), ilha (1) e programa de formação (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: alunos (19), professores (14), pedagoga (1), diretora (2), familiar (9), professores indígenas (35), moradores da comunidade (8), alunos indígenas (14), professores (8), discentes indígenas (25), lideranças (11), agente de saúde (1), crianças indígenas (6), presidente (2), secretária (1), cacique (1), assessora (1) e gestora (1).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: levantamento bibliográfico (25), análise documental tais como plano de ensino (1), PPP (6), processo (1), conselho (1), resolução (2), legislação (8), PLC (2), portaria (2), manifesto (1), critérios (1), relatório (7),

conferência (1), carta (1), constituição (2), PCN/Artes (1), DLA (1), FM monte dourado (1), educação especial (1), arquivo geral (1), organização (1), CL (1), fóruns (1), projetos (2), regimentos (1), programas (1), planos (5), atas (1), folders (1), correspondências (1), associação (1), PPC (1), orientações (1), registros (1), materiais didáticos (1), manuais (1), currículo (2), referencial (1), decreto (1), TCCs (1), entrevista (4) e semiestruturada (8), narrativas (1), grupo focal (1), gravação de voz (1), observação (7), caderno de campo (2) e fotografias (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (2), sistemática (1) e categoria (7).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: estudantes indígenas, educação superior, currículo, educação indígena, política de ação afirmativa, formação de professores, educação escolar indígena, cultura corporal, práticas pedagógicas, organização escolar, o brincar de crianças indígenas, saberes e práticas docentes, programas educacionais e gestão.

2.5. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Quadro 8 – PPGE/UFRR

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	LIMA, Claudineiro Reis de	<i>A Construção de Saberes Docentes dos Professores Indígenas do Ensino Fundamental II da Comunidade Canauanim-RR</i>	2022	D
2	NASCIMENTO, Elisângela Andrade do	<i>Inserção Indígena em Cursos Regulares do Ensino Superior: considerações para o debate intercultural</i>	2022	D

Fonte: repositório do PPGE da UFRR (2024).

O quadro 8 do PPGE/UFRR em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações foram: saberes docentes (1) e ensino superior (1). Os *tipos de investigações* são: caso (1) e bibliográfico (1). As *abordagens de pesquisas* são: qualitativa (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* não foram encontrados. Os *lôcus de investigações* são: escola indígena (1) e Associação Nacional dos Pesquisadores em

Educação (1). Os *sujeitos dos estudos* são: professores indígenas de Matemática (1), Português (1), Ciências (1), História (1), Geografia (1) e Língua Indígena (2).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: estado do conhecimento (1), levantamento bibliográfico (2), pesquisa documental tais como leis (1), pareceres (1), diretrizes (1), reuniões anuais (1) e entrevista semiestruturada (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (2), categoria (2) e temática (2).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: saberes e práticas educativas.

2.6. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Quadro 9 – PPGE/UFOPA

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira	<i>Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da universidade federal do oeste do Pará (2010 - 2015)</i>	2017	D
2	JESUS, Ingrid Coelho de	<i>Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso dos borari da terra indígena maró</i>	2021	D

Fonte: repositório do PPGE da UFOPA (2024).

O quadro 9 do PPGE/UFOPA em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações foram: ensino superior (1) e educação física (1).

Os *tipos de investigações* são: caso (1) e campo (1). As *abordagens de pesquisas* são predominantemente qualitativas (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* não foram encontrados. Os *lôcus de investigações* são: universidade (1) e escola indígena (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: discentes indígenas (26), lideranças (2), gestores (3), docentes (2), coordenação pedagógica (2), professor de educação física (2), lideranças (2) e professores (2).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: levantamento bibliográfico (1), análise documental tais como regimento interno (1), plano de desenvolvimento institucional (1), editais que

regulamentam o acesso (1), relatórios das comissões (1), memoriais acadêmicos (1), projeto político pedagógico (1), documentos (1), entrevista (1), semiestruturada (1), gravação (1), questionário online (1) e impresso (1), observação participante (1) e diário de campo (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (2), triangulação (1), categoria (2) e temática (2).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: política de ação afirmativa e currículo.

2.7. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Quadro 10 – PPGE/UNIR

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	COSTA, Regina Aparecida	<i>Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior em Rondônia</i>	2012	D
2	ALVES, Maria Isabel Alonso	<i>Identidades Indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica intercultural de Rondônia</i>	2014	D
3	SANTOS, Maria Aparecida Siqueira	<i>As Políticas Educacionais e seus Impactos na Educação Indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao município de Guajará-Mirim/RO</i>	2014	D
4	RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas	<i>A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural</i>	2015	D
5	COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese	<i>O Ideal e o Real da Política de Cotas para Negros e Indígenas no IFRO-Campus Porto Velho Zona Norte</i>	2016	D
6	SILVA, Vanderleia Barbosa da	<i>As Tecnologias Digitais na Formação de Professores Indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia</i>	2016	D
7	MENDONÇA, Maria de	<i>Políticas Públicas de Formação de Professores Indígenas em Humaitá-AM</i>	2019	D

	Fátima dos Santos			
8	GAMA, Edilene Ferreira	<i>Formação de Professores Indígenas em Rondônia: Projeto Açaí II - implicações para a educação étnica</i>	2022	D

Fonte: repositório do PPGE da UNIR (2024).

O quadro 10 do PPGE/UNIR em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações são: política de acesso e permanência (1), identidades (1), políticas educacionais (1), inclusão (1), política de cotas (1), tecnologias digitais (1), políticas públicas (1) e educação étnica (1).

Os *tipos de investigações* são: campo (5), bibliográfico (1), etnográfica (1) e caso (1). As *abordagens de pesquisas* são: qualitativa (8). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: pós-estruturalistas (1) e histórico-crítico-dialético (1).

Os *lôcus de investigações* são: ensino superior (3), escola indígena (1), instituto (1), escola pública (1), secretaria municipal de educação (1) e projeto açaí II (1). Os *sujeitos dos estudos* são: coordenadora do curso (1), discentes indígenas universitários (8), professores (6), lideranças (6), ingressantes (54), professores ensino médio (7), alunos indígenas (7), acadêmicos do curso (10), docentes universitários (2), professores indígenas (13), secretaria (2) e tutor (1).

Os *procedimentos de obtenção de dados* são: levantamento bibliográfico (8), análise documental tais como leis (5), documentos (1), encontros (1), fóruns (1), projeto pedagógico do curso (1), edital (1), convenções (1), conferências (1), sites da IES (1), constituição (2), diretrizes e bases (3), decreto (3), projeto (2), bando de dados (1), registros acadêmicos (1), relatórios (1), resoluções (1), PPP (3), portaria (1), referencial (1), parecer (1), entrevista (2), semiestruturada (3), questionário (3), roteiro (1), telefone (1), e-mail (1), gravação (1) e observação (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (4), categoria (4), temática (3) e nuvem de palavras (1).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: educação superior, cursos técnicos e formação de professores, política de educação

indígena, projeto pedagógico e prática educacional e programas educacionais.

2.8. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Quadro 11 – PPGED/UEPA

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D/T
1	BANDEIRA, Giza Carla de Melo	<i>Rituais Associados a Colheita do Milho-Verde na Aldeia dos Índios Gavião Kyikátêjê: aprendizagens em processos educativos interdimensionais</i>	2009	D
2	SÁ, Maria José Ribeiro de	<i>Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral</i>	2014	D
3	MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de	<i>O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara</i>	2015	D
4	PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz	<i>A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestação de saberes</i>	2015	D
5	WEBER, Sueli	<i>Crianças Indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade assurini do trocará</i>	2015	D
6	SILVA, Gercina Ferreira da	<i>Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): missionários capuchinhos e a educação de meninas índias no município de Igarapé-Açú/PA</i>	2019	D
7	NOGUEIRA, Thaís Tavares	<i>Práticas Educativas da Pajelança na Ilha de Colares (PA): resistência, saberes e ancestralidade</i>	2019	D
8	DE PAULA, Paulo de Tarso Correa	<i>No Remanso das Águas do Tentém, Navega um Banguê! Banguê Remansinho de Tentém: um estudo decolonial de saberes e processos educativos de re-existências afroindígenas da/na amazônia</i>	2021	D
9	MORAES JUNIOR, Henrique de	<i>Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense</i>	2021	D

10	ZANOTTI, Marcos Henrique de Oliveira	<i>O Silvo da Serpente: saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a cobra grande</i>	2021	D
11	GONÇALVES, Nilberto Sousa	<i>Navegar é Preciso: práticas educativas e saberes geográficos indígenas nas expedições de conquista da Amazônia colonial quinhentista</i>	2022	D
12	SANTOS, Jarleane do Socorro Barbosa de Melo dos	<i>Festival das Tribos Indígenas (Festribal): saberes e vivências da criança jurutiense</i>	2023	D
13	CASTRO, Dannyel Teles de	<i>Filosofias Indígenas, Educação Descolonização do Saber</i>	2023	T
14	LOPES, Mário Allan da Silva	<i>Representações, Saberes e Práticas Educativas de Indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614)</i>	2023	T

Fonte: repositório do PPGED da UEPA (2024).

O quadro 11 do PPGED/UEPA em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações e teses são: ritual (2), festa (2), saberes (2), criança (1), meninas (1), práticas educativas (1), saberes e práticas educativas (3), ensino de filosofia (1) e filosofias (1). Os *tipos de investigações* são: bibliográfico (5), etnográfico (5), decolonial (1) e campo (3). As *abordagens de pesquisas* são predominantemente qualitativas (9). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: nova história cultural (3), decolonialidade (1), analética (1), fenomenologia social (1) e história crítica (1).

Os *lôcus de investigações* são: aldeia (5), escola indígena (2), instituto (1), ilha (1) e vila (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: liderança (7), tesoureiro (1), ancião (1), narrador (1), pintora (1), anciã (1), cacique (6), professor indígena (7), secretaria (1), agente de saúde (1), diretor (1), cantor (2), membro da comunidade (1), cesteiro (1), agricultora (1), jovens (6), estudante indígena (2), crianças indígenas (31), pajé (3), curador

(1), auxiliar (1), servente (1), pescador (1), morador (4), professor (4), mestre (1) e músico (7).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: levantamento bibliográfico (14), análise documental tais como histórico escolar (1), material-didático (2), relatórios (2), diário oficial (1), livros (1), obras (4), PPP (1), plano de ensino (1), documentos (1), entrevista (3) e semiestruturada (4), entrevista dialógica freireana (1), observação participante (6) e direta (3), conversas informais (4), cirandas (1) e rodas (1), diário de campo (4), fotografias (4), desenhos (1), fotoetnográfica (2), gravações de áudio (2) e audiovisual (2). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (7), comparativa (1), categoria (7) e temática (3).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: processos educativos de práticas culturais indígenas, saberes e práticas culturais e pensamento intelectual indígena.

2.9. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Quadro 12 – PPGED/UEA

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	LEÃO, Jocelena Gois	<i>Cultura e Práticas Pedagógicas: os saberes dos professores e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade são José, alto solimões, Amazonas, Brasil</i>	2023	D
2	ROCHA, Kelson Oliveira da	<i>A Formação de Professores Indígenas em Cursos Específicos no Estado do Amazonas: entre saberes e interculturalidades</i>	2023	D

Fonte: repositório do PPGED da UEA (2024).

O quadro 12 do PPGED/UEA em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações são: saberes (1) e formação de professores (1). Os *tipos de investigações* são: etnográfica (1) e bibliográfico (1). As *abordagens de pesquisas* são: qualitativa (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são predominantemente hermenêuticos (2). Os *lôcus de investigações* são: escola indígena (1) e universidade (2). Os *sujeitos*

dos estudos são: cacique (1), membros da comunidade (4), jovens da comunidade (2) e professores indígenas (2).

Os procedimentos de obtenção dos dados são: levantamento bibliográfico (2), análise documental tais como os projetos políticos dos cursos (1), entrevista narrativa (1) e observação participante (1). As sistematizações e análises dos dados são: discurso (2) e temático (2).

As temáticas das produções acadêmicas são: saberes e práticas pedagógicas e cursos de formação de professores.

2.10. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)

Quadro 13 – PPGE/UERR

Nº	AUTORIA	TÍTULO	ANO	D
1	RITA, Flávia Ávila Santa	<i>Transculturalização: música, educação e valorização da cultura indígena macuxi, a partir da “banda cruviana” da UFRR.</i>	2016	D
2	PAIVA, Paulo Weverton Soares Cizino de	<i>A Compreensão da Realidade dos Docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima</i>	2018	D
3	TORRES, Isabela do Couto	<i>O Ensino Superior para Indígenas e a Experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de licenciatura intercultural do insikiran.</i>	2018	D
4	PORTELA, Selma Maria Cunha	<i>Identidade Profissional do Professor que Atua na Sala de Recurso Multifuncional: estudo a partir de uma escola estadual indígena em Roraima</i>	2019	D
5	SANTOS, Maria Elisângela Lima dos	<i>Cultura e Identidade de Estudantes Indígenas em uma Escola da Sede do Município de Normandia-RR</i>	2019	D
6	SILVA, Kátia Maria Abreu da	<i>O Papel das Narrativas Oraís na Formação da Identidade Cultural das Crianças Indígenas Macuxi e Wapixana, Localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR</i>	2019	D

7	ROCHA, Gleidiane Brito de Araújo	<i>Análise Reflexiva do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na Conexão com os Saberes Indígenas</i>	2019	D
8	ALMEIDA, Jose Angelo Ferreira	<i>Magistério Indígena Tamí'kan: centro estadual de formação dos profissionais da educação de Roraima – ceffor uma análise de conteúdo</i>	2020	D
9	LIRA, Lysne Nozenir de Lima	<i>Estratégias de Ensino Escolar Indígena em Contexto Urbano de Boa Vista/RR: estudo sobre práticas e interações sociais nas escolas estaduais ana libória e jesus nazareno de souza cruz</i>	2020	D
10	FERNANDES, Marilene Alves	<i>Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima</i>	2020	D
11	MOURA, Sandra do Nascimento	<i>Da Comunidade à Universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima</i>	2020	D
12	SILVA, Missiane Moreira	<i>A Cultura Indígena no Currículo das Escolas de Pacaraima – RR: atendendo a lei 11.645/08</i>	2020	D
13	ALMEIDA, Marquiza Castro de	<i>Atendimento de Alunos Indígenas em Escolas Localizadas em Áreas Rurais: uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal Cristóvão Colombo</i>	2020	D
14	SOARES, Jose Lopes	<i>Educação Escolar Indígena: uma análise do documento curricular de Roraima-DCR</i>	2020	D
15	BARROS, Laura Juliana Neris Machado	<i>A Literatura Indígena na Formação de uma Memória Coletiva Intercultural no Contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Roraima</i>	2021	D
16	SILVA, Jonilde Lima da	<i>Percepções de Professores Indígenas e Não Indígenas a Respeito das Crianças Indígenas em Escolas Urbanas em Boa Vista-RR</i>	2022	D
17	TARGINO, Emerson Daniel de Souza	<i>O Estado do Conhecimento nas Produções de Tccs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Insikiran (2015 A 2019)</i>	2022	D

Fonte: repositório do PPGE da UERR (2024).

O quadro 13 do PPGE/UERR em relação aos *objetos de estudos* nas dissertações foram: música (1), docentes (1), ensino superior (1), identidade profissional (1), identidade (1), narrativas orais (1), referencial curricular (1), magistério (1), ensino escolar (1), programa saberes na escola (1), universidade (1), cultura (1), alunos (1), documento curricular (1), literatura (1), professores (1) e licenciatura intercultural (1).

Os *tipos de investigações* são: campo (4), caso (3), etnografia (1), ação-participativa (1) e bibliográfica (8). As *abordagens de pesquisas* são: qualitativa (12) e qualitativa-quantitativa (2). Os *enfoques metodológicos dos estudos* são: fenomenologia (1), materialismo-histórico-dialético (3), histórico-cultural (1), história oral (1), dedutivo (1) e fenomenológico-hermenêutico (1).

Os *lôcus de investigações* são: universidade (2), escolas (5), escola indígena (2), centro de formação (1), escola rural (1) e colégio de aplicação (1).

Os *sujeitos dos estudos* são: músicos (6), professores indígenas (12), coordenador pedagógico (2), chefe da educação especial (1) e indígena (1), gestora (3), professores (19), familiares (2), coordenador (1), anciões (2), discentes indígenas (6) e crianças (25).

Os *procedimentos de obtenção dos dados* são: estado do conhecimento (1), levantamento bibliográfico (17), análise documental tais como cursos (1), lotação (1), PPC (1), legislação (6), referencial (3), PPP (7), diretrizes (4), projeto (2), trabalhos de conclusão de curso (1), centro escolar (1), planos de aula (1) e curso (1), portarias (1), instituto (1), materiais-didáticos (1), depoimentos (1), avaliações (1), memoriais (1), relatórios (1), dados institucionais (1), planejamento (1), currículo (4), registros (1), estatuto (1), constituição (1), projeto escolar (1), livros (1), entrevista (3) e semiestruturada (4), observação participativa (2), rodas de conversas (1), diário de campo (2) e oficinas literárias (1). As *sistematizações e análises dos dados* são: conteúdo (8), discurso (2), categoria (8) e temática (4).

As *temáticas das produções acadêmicas* são: Programas educacionais, formação de professores, docentes de escolas

indígenas, políticas educacionais, práticas educacionais, língua indígena, educação superior, currículo, educação escolar indígena, literatura indígena e docentes indígenas.

3. RESULTADOS E ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

3.1. Objetos de Estudos

Quadro 14 – Objetos de Estudos

OBJETOS DE ESTUDOS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Criança/Meninas	4	UFPA; UFAM; e UEPA
Direito Escolar	1	UFPA
Formação de Professores	6	UFPA; UFAM e UEA
Língua Portuguesa/Linguagens/Linguística	3	UFPA; UFAM; e UNIFAP
Intelectuais	1	UFPA
Movimento	1	UFPA
Professor	2	UFPA; e UERR
Escolarização	1	UFT
Estudantes/Alunos	2	UFT; e UERR
Lideranças	1	UNIFAP
Ensino Superior/Universidade	6	UFAM; UFRR; UFOPA; e UERR
Artes	1	UFAM
Educação Indígena/Educação Étnica/Etnia	3	UFAM; e UNIR
Quotas/Política de Cotas/Política de Acesso e Permanência/Políticas Educacionais/Políticas Públicas/Inclusão	6	UFAM; e UNIR
Licenciatura/Licenciatura Intercultural	2	UFAM; e UERR
Educação Escolar Indígena	2	UFAM
Cultura Corporal/Cultura	2	UFAM; e UERR
Prática Pedagógica/Práticas Educativas/Saberes e Práticas Educativas/Saberes	8	UFAM; UEPA; e UEA
Brincar	1	UFAM
Organização Escolar	1	UFAM

Alfabetização	1	UFAM
Programa Mais Educação/Programa Saberes na Escola	2	UFAM; e UERR
Currículo/Referencial Curricular/Documento Curricular	3	UFAM; e UERR
Ensino de Matemática/Ensino de Filosofia/Ensino Escolar	3	UFAM; UEPA; e UERR
Conhecimentos Tradicionais	1	UFAM
Território Etnoeducacionais	1	UFAM
Saberes Docentes/Docentes/Magistério	3	UFRR; e UERR
Educação Física	1	UFOPA
Identidades/Identidade Profissional	3	UNIR; e UERR
Tecnologias Digitais	1	UNIR
Ritual/Festa/Música	5	UEPA; e UERR
Filosofias	1	UEPA
Narrativas Orais	1	UERR
Literatura	1	UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Analisando o quadro 14 sobre os *objetos de estudos* nos Programas de Pós-Graduação em Educação, o estudo em relação às “Práticas Pedagógicas e Saberes” foi o mais recorrente com 8 trabalhos acadêmicos.

Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência de *objetos de estudos* foram: 6 de “Formação de Professores”; 6 de “Ensino Superior e Universidade”; 6 de “Políticas de Acesso, Permanência e Inclusão”; 5 de “Ritual, Festa e Música”; 4 de “Criança e Meninas”; 3 de “Língua Portuguesa, Linguagens e Linguística”; 3 de “Educação Indígena, Educação Étnica e Etnia”; 3 de “Currículo”; 3 de “Ensino de Matemática, Filosofia e Escolar”; 3 de “Saberes Docentes, Docentes e Magistério”; e 3 de “Identidade e Identidade Profissional”.

Os *objetos de estudos* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 2 de “Professor”; 2 de “Estudantes e Alunos”; 2 de “Licenciatura e Licenciatura Intercultural”; 2 de “Educação Escolar Indígena”; 2 de “Cultura Corporal e Cultura”; 2 de “Programa Mais Educação e Programa Saberes na Escola”; 1 de

“Direito Escolar”, “Intelectuais” e “Movimento”; 1 de “Escolarização” e “Lideranças”; 1 de “Artes”, “Brincar”, “Organização Escolar”, “Alfabetização”, “Conhecimentos Tradicionais” e “Território Etnoeducacionais”; 1 de “Educação Física”; 1 de “Tecnologias Digitais”; 1 de “Filosofias”; e 1 de “Narrativas Orais” e “Literatura”.

Vale destacar, no contexto dos *objetos de estudos*, que não foram identificados nos respectivos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, gênero, interseccionalidade, patriarcado (pré/pós-colonial ou não), movimentos de mulheres, feminismo indígena (acadêmicas ou não), educação popular freireana, educação de jovens e adultos, pessoas com deficiência, necessidades educacionais e saúde em interface com as questões educacionais indígenas.

3.2. Caracterizações Metodológicas das Pesquisas

3.2.1. Tipos de Investigações

Quadro 15 – Tipos de Investigações

TIPOS DE INVESTIGAÇÕES	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Bibliográfico	27	UFPA; UNIFAP; UFRR; UEPA; UEA; UNIR; UERR; e UFAM
Campo	27	UFPA; UFT; UNIFAP; UFAM; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR
Etnográfica	15	UFPA; UFAM; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
Caso	10	UFPA; UFT; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; e UERR
Colaborativa	1	UFAM
Ação-Participativa	1	UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Observando o quadro 15 dos *tipos de investigações* nos Programas de Pós-Graduação em Educação os “Bibliográficos” foram os mais recorrentes com 27 trabalhos acadêmicos, seguido de 27 de “Campo”. Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência de *tipos de investigações* são: 15 de “Etnográfica”, seguido de 10 de “Estudo de Caso”. E os *tipos de investigações* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 1 de “Pesquisa Colaborativa” e 1 de “Ação-Participativa”.

Assim, vale ressaltar, que os *tipos de investigações* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte há equivalência entre as pesquisas bibliográficas e as de campo e nestas há também a presença do tipo etnográfica e de caso, existindo poucos estudos em uma vertente de investigação-ação-participativa por meio de uma concepção colaborativa transformadora para além da diagnóstica de constatação em interface com as questões educacionais indígenas.

3.2.2. Abordagens de Pesquisas

Quadro 16 – Abordagens de Pesquisas

ABORDAGENS DE PESQUISAS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Qualitativa	62	UFPA; UFT; UNIFAP; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
Qualitativa-Quantitativa	3	UFAM; e UERR
Não Foram Identificadas Abordagens de Pesquisas	16	UFAM; UEPA; e UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Examinando o quadro 16 das *abordagens de pesquisas* nos Programas de Pós-Graduação em Educação a “Qualitativa” foram

os mais recorrentes com 62 trabalhos acadêmicos. Os trabalhos acadêmicos que tiveram menor recorrência de *abordagens de pesquisas* são: 3 de “Qualitativa-Quantitativa”. Não foram identificadas *abordagens de pesquisas* em 16 trabalhos acadêmicos na UFAM, UEPA e UERR.

Nesse sentido, podemos observar, que as *abordagens de pesquisas* nos respectivos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte tiveram em sua maioria uma perspectiva de trabalhos acadêmicos qualitativos, que valorizam um nível significativo da realidade ao lidar com o conjunto de sentido, razões, desejos, convicções, valores e posturas, que representa um âmbito mais complexo das interações, dos procedimentos e dos acontecimentos sem criar uma falsa dicotomia com o quantificável em interface com as questões educacionais indígenas.

Destaca-se que alguns trabalhos não informam de forma detalhada aspectos da metodologia, o que interfere nos estudos sobre o estado de conhecimento no campo da educação.

3.2.3. Enfoques Metodológicos dos Estudos

Quadro 17 – Enfoques Metodológicos dos Estudos

ENFOQUES METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Fenomenologia/Fenomenologia Social/Fenomenológico-Hermenêutico	4	UFPA; UEPA; e UERR
Decolonialidade	4	UFPA; UFAM; e UEPA
Dialética	4	UFPA; e UFAM
História Oral/Nova História Cultural/História Crítica	7	UFT; UEPA; e UERR
Narrativa	1	UNIFAP
Discurso	1	UNIFAP
Hermenêutica Diatópica/Hermenêutico-Dialético/Hermenêutico	6	UFAM; e UEA

Histórico-Crítico (Dialético)/Materialista Histórico/Materialismo-Histórico- Dialético	6	UFAM; UNIR; e UERR
Dialógico	1	UFAM
Analética	2	UFAM; e UEPA
Pós-Estruturalistas	1	UNIR
Dedutivo	1	UERR
Não Foram Identificados os Enfoques Metodológicos dos Estudos	43	UFPA; UFT; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Estudando o quadro 17 dos *enfoques metodológicos dos estudos* nos Programas de Pós-Graduação em Educação a “História Oral, Cultural e Crítica” foi o mais recorrente com 7 trabalhos acadêmicos, seguido de “Hermenêutico, Diatópico e Dialético” e o “Materialismo-Histórico-Dialético”, ambos com 6 trabalhos acadêmicos.

Os trabalhos que tiveram média recorrência de *enfoques metodológicos dos estudos* foram: 4 de “Fenomenologia Social e Hermenêutica”, 4 de “Decolonialidade” e 4 de “Dialética”. E os menos recorrentes foram: 2 de “Analética”; 1 de “Narrativa”; 1 de “Discurso”; 1 de “Dialógico”; 1 de “Estruturalistas”; 1 de “Dedutivo” e em 43 trabalhos acadêmicos não foram identificados os *enfoques metodológicos*.

Dessa forma, podemos compreender que os *enfoques metodológicos dos estudos* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte apresentam em sua maioria *enfoques metodológicos* tradicionais como o hermenêutico, o materialista, o fenomenológico, o dialético e o pós-estruturalista.

Porém existe a presença de outros *enfoques metodológicos dos estudos* como a história oral, a decolonialidade e a analética que inferem críticas às metodologias tradicionais, buscando uma

perspectiva pluriversal em termos metodológicos ao valorizar a existência do outro e suas relações de compreensão do mundo.

Importante ressaltar que em 43 trabalhos acadêmicos não foram identificados os *enfoques metodológicos dos estudos*, que são fundamentais para melhor compreensão dos contextos dos estudos ao compreender sua realidade e informações construídas por essas conjunturas ao demonstrar suas perspectivas, limitações, avanços e transformações em interface com as questões educacionais indígenas.

3.2.4. *Lócus* de Investigações

Quadro 18 – *Lócus* de Investigações

LÓCUS DE INVESTIGAÇÕES	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/Repositório Digital Hemeroteca Indígena/ Plataforma/Biblioteca Digital/Periódicos de Universidades	5	UFPA; e UNIFAP
Secretaria Municipal de Educação/Secretaria de Estado de Educação	4	UFPA; UNIFAP; e UNIR
Escola Indígena	19	UFPA; UFT; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
Aldeia/Ilha/Vila	13	UFPA; UFAM; e UEPA
Universidade/Ensino Superior/Instituto	18	UFT; UFAM; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
Amapá e Norte do Pará/Município	2	UNIFAP; e UFAM
Escola Pública/Escola Normal Superior/Escolas/Escola Rural/Colégio de Aplicação	11	UFAM; UNIR; e UERR
Programa de Formação/Associação Nacional dos Pesquisadores em	4	UFAM; UFRR; UNIR; e UERR

Educação/Projeto Açaí II/Centro de Formação		
---	--	--

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Considerando o quadro 18, referente aos *lôcus de investigações* nos Programas de Pós-Graduação em Educação os mais recorrentes foram: 19 de “Escola Indígena” e 18 de “Universidade, Ensino Superior e Instituto”. Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência em relação aos *lôcus de investigações* são: 13 de “Aldeia, Ilha e Vila” e 11 de “Escola Pública, Normal Superior, Rural e Aplicação”.

E os *lôcus de investigações* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 5 de “Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, Repositório, Plataforma, Biblioteca e Periódicos”; 4 de “Secretaria Municipal e Estadual de Educação”; 4 de “Programa de Formação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, Projeto Açaí II e Centro de Formação” e 2 de “Amapá e Norte do Pará e Município”.

Nessa direção, vale destacar, que os *lôcus de investigações* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte apresentam riquíssimos lugares de estudo como plataformas de repositórios de trabalhos científicos, secretarias de educação, escolas indígenas, aldeias, universidades, estados, escolas públicas e programas de formação, porém é relevante destacar, a ausência de outras instituições educativas como *lôcus* de estudo da comunidade e fora dela, tais como museus, hospitais, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, apoio e laboratórios de ciências em interface com as questões educacionais indígenas.

3.2.5. Sujeitos dos Estudos

Quadro 19 – Sujeitos dos Estudos

SUJEITOS DOS ESTUDOS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenação da Educação Escolar Indígena/Lideranças da Coordenação Geral da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará/Coordenação Pedagógica/Coordenador/Coordenadora do Curso/Chefe da Educação Especial	11	UFPA; UNIFAP; UFOPA; UERR e UNIR
Ator Institucional Direto/Ator Institucional Indireto/Ator Político	11	UFPA
Professor de Período Recente/Professor da Primeira Geração/Professor Remanescente	10	UFPA
Cursistas/Estudantes Indígenas Universitários/Discentes Indígenas/Discentes Indígenas Universitários/Acadêmicos do Curso/Ingressantes	152	UFPA; UFT; UFAM; UFOPA; UNIR; e UERR
Ativista	2	UFPA
Diretor e Vice-Diretor/Diretora	5	UFPA; UFT; UFAM; e UEPA
Professor Ensino Fundamental/Professor do Ensino Fundamental e Médio/Professor da Educação Básica	13	UFPA; UFT; e UNIR
Estudante/Estudante Indígena/Alunos/Alunos Indígenas	45	UFPA; UEPA; UFAM; e UNIR
Agente de Saúde	4	UFPA; UFAM; e UEPA
Monitor/Monitores da Língua Materna	4	UFPA; e UFT
Membro da Comunidade/Membros Indígenas/Moradores da Comunidade/Jovens da Comunidade/Jovens	33	UFPA; UFT; UEPA; UEA; e UERR
Magistério Indígena	6	UFPA
Liderança/Lideranças Regionais da APOIANP/Liderança Comunitária e Política	34	UFPA; UNIFAP; UFAM;

		UFOPA; UNIR; e UEPA
Professor Indígena/Professores da Língua Materna/ Professores/Professores Indígenas de Matemática, Português, História, Geografia, Educação Física/Docentes/Docentes Universitários/Pedagoga	153	UFPA; UFT; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
Missionária	1	UFT
Serviços Gerais/Servente	2	UFT; e UEPA
Crianças Indígenas/Crianças	70	UFT; UFAM; UEPA; e UERR
Familiar	11	UFAM; e UERR
Presidente	2	UFAM
Secretária/Assessora/Gestora	12	UFAM; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR
Cacique	7	UFAM; UEPA; e UEA
Tutor	1	UNIR
Ancião/Anciã	4	UEPA; e UERR
Pajé/Curador	4	UEPA
Cantor/Mestre/Músicos	16	UEPA; e UERR
Tesoureiro	1	UEPA
Narrador	1	UEPA
Pintora	1	UEPA
Cesteiro	1	UEPA
Agricultora	1	UEPA
Auxiliar	1	UEPA
Pescador	1	UEPA

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Ponderando sobre o quadro 19, referente aos *sujeitos dos estudos* nos Programas de Pós-Graduação em Educação os “Professores, Professor Indígena, Língua Materna, Matemática, Português, História, Geografia, Educação Física, Pedagogia e Universitário” foram os mais recorrentes com 153 presenças em trabalhos acadêmicos, seguido de 152 “Ingressantes, Cursistas, Estudantes Indígenas Universitários e Acadêmicos do Curso”; 70

de “Crianças Indígenas e Crianças”; 45 de “Alunos e Estudantes Indígena”; 34 de “Liderança, Regionais da APOIANP, Comunitária e Política”; e 33 de “Membro da Comunidade, Indígenas, Moradores e Jovens”.

Os trabalhos que tiveram média recorrência em relação aos *sujeitos dos estudos* são: 16 de “Cantor, Mestre e Músicos”; 13 de “Professor Ensino Fundamental, Médio e Básica”; 12 de “Secretária, Assessora e Gestora”; 11 de “Coordenação da Educação Escolar Indígena, Coordenação Geral da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará, Coordenação Pedagógica, Coordenadora do Curso e Chefe da Educação Especial”; 11 de “Ator Institucional Direto, Indireto e Político”; 11 de “Familiar” e 10 de “Professor de Período Recente, Primeira Geração e Remanescente”.

E os *sujeitos dos estudos* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 7 de “Cacique”; 6 de “Magistério Indígena”; 5 de “Diretor, Vice-Diretor e Diretora”; 4 de “Agente de Saúde”; 4 de “Monitor e da Língua Materna”; 4 de “Ancião e Anciã”; 4 de “Pajé e Curador”; 2 de “Ativista”; 2 de “Serviços Gerais e Servente”; 2 de “Presidente”; 1 de “Missionária”, 1 de “Tutor” e 1 de “Tesoureiro, Narrador, Pintora, Cesteiro, Agricultora, Auxiliar e Pescador”.

Visto isso, é fundamental ressaltar, que os *sujeitos dos estudos* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte são plurais com a presença de coordenadores, atores institucionais, professores indígenas e não-indígenas, estudantes indígenas, ativistas, diretores, agente de saúde, monitores, membros das comunidades indígenas, lideranças, missionários, serventes, crianças indígenas, familiares, presidentes, secretários, assessores, caciques, tutores, anciões, pajés e músicos em interface com as questões educacionais indígenas.

3.3. Procedimentos de Obtenção das Informações

3.3.1. Levantamentos Bibliográficos

Quadro 20 – Levantamentos Bibliográficos

LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Estado do Conhecimento	3	UFPA; UFRR; e UERR
Bibliografia	81	UFPA; UFT; UNIFAP; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Refletindo sobre o quadro 20, referente aos *levantamentos bibliográficos* nos Programas de Pós-Graduação em Educação, foram encontradas, na maioria, referências bibliográficas com 81 trabalhos acadêmicos, consistindo em obras de autores e pesquisas sobre o estado de conhecimento com 3 trabalhos acadêmicos, que se caracterizam por uma revisão de literatura.

3.3.2. Pesquisas Documentais

Quadro 21 – Pesquisas Documentais

PESQUISAS DOCUMENTAIS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Constituição Federal/Constituição	6	UFPA; UFAM; UNIR; e UERR
Diretrizes e Bases/Diretrizes/DLA	10	UFPA; UFRR; UNIR; UERR; e UFAM
Referencial Curricular Nacional/Referencial/CL	7	UFPA; UFAM; UNIR; e UERR
Conselho Nacional/Conselho	3	UFPA; e UFAM

Plano Nacional/Plano Municipal de Educação/Plano de Ensino/Planos/Plano de Desenvolvimento Institucional/Plano de Ensino	11	UFPA; UFT; UFAM; UFOPA; UEPA; e UERR
Territórios Etnoeducacionais	1	UFPA
Inquérito	1	UFPA
Documentos	5	UFPA; UFOPA; UNIR; e UEPA
Legislação/Leis	21	UFPA; UFAM; UERR; UFRR e UNIR
Normativos	1	UFPA
Administração Pública	1	UFPA
Jurídicas	1	UFPA
Arquivos	2	UFPA; e UFAM
Certificado Escolar	1	UFT
Ficha Individual do Estudante	1	UFT
Relatórios do Censo Escolar/Relatórios de Atividades/Relatório	14	UFT; UNIFAP; UFAM; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR
Projeto Político Pedagógico/Projetos/Projeto Pedagógico do Curso/Projetos Políticos dos Cursos/PPP/PPC/PLC/PCN/Artes/Cursos	34	UFT; UFAM; UFOPA; UNIR; UEA; UERR; e UEPA
Estrutura Curricular/Currículo	7	UFT; UFAM; e UERR
Decretos	5	UFT; UFAM; e UNIR
Resoluções	4	UFT; UNIR; e UFAM
Acervo da Secretaria Acadêmica	1	UFT
Propesp	1	UFT
Banco de Dados do SIE/Bando de Dados	2	UFT; e UNIR
Jornais	1	UNIFAP
Cartilhas Escolares	1	UNIFAP
Atas de Assembleias/Atas	2	UNIFAP; e UFAM
Livros de Orientação para Professores/Livros Didáticos/Livros/Obras	8	UNIFAP; UEPA; UERR; e UEPA

Pareceres	3	UNIFAP; UFRR; e UNIR
Propostas de Cursos/Curso	2	UNIFAP; e UERR
Avaliações	2	UNIFAP; e UERR
Processo	1	UFAM
Portaria	4	UFAM; UNIR; e UERR
Manifesto	1	UFAM
Critérios	1	UFAM
Conferência	2	UFAM; e UNIR
Carta	1	UFAM
FM Monte Dourado	1	UFAM
Educação Especial	1	UFAM
Organização	1	UFAM
Fóruns	2	UFAM; e UNIR
Regimentos/Regimento Interno	2	UFAM; e UFOPA
Programas	1	UFAM
Folders	1	UFAM
Correspondências	1	UFAM
Associação	1	UFAM
Orientações	1	UFAM
Registros/Registros Acadêmicos	3	UFAM; UNIR; e UERR
Materiais Didáticos	4	UFAM; UEPA; e UERR
Manuais	1	UFAM
Tccs	2	UFAM; e UERR
Reuniões Anuais	1	UFRR
Editais que Regulamentam o Acesso/Edital	2	UFOPA; e UNIR
Memoriais Acadêmicos/Memoriais	2	UFOPA; e UERR
Encontros	1	UNIR
Convenções	1	UNIR
Sites da IES	1	UNIR
Histórico Escolar	1	UEPA
Diário Oficial	1	UEPA
Lotação	1	UERR

Centro Escolar	1	UERR
Instituto	1	UERR
Depoimentos	1	UERR
Dados Institucionais	1	UERR
Planejamento	1	UERR
Estatuto	1	UERR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Pensando sobre o quadro 21, em relação às *pesquisas documentais* nos Programas de Pós-Graduação em Educação, destacam-se 34 de “Projeto Político-Pedagógico, Curso, PLC e PCN/Artes” como os mais recorrentes; seguidos de 21 “Legislação e Leis”; 14 de “Relatório, Censo Escolar e Atividades”; 11 de “Planos, Plano Nacional, Municipal de Educação, Ensino e Desenvolvimento Institucional” e 10 de “Diretrizes, Diretrizes e Bases e DLA”.

Os que tiveram média recorrência em relação às *pesquisas documentais* são: 8 de “Livros, Orientação para Professores, Didáticos e Obras”; 7 de “Referencial, Curricular Nacional e CL”; 7 de “Currículo”; 6 de “Constituição Federal”; 5 de “Documentos”; 5 de “Decretos”; 4 de “Resoluções”; 4 de “Portaria” e 4 de “Materiais Didáticos”.

E as *pesquisas documentais* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 3 de “Conselho e Nacional”; 3 de “Pareceres”; 3 de “Registros e Acadêmicos”; 2 de “Arquivos”; 2 de “Banco de Dados e de SIE”; 2 de “Atas e de Assembleias”; 2 de “Cursos”; 2 de “Avaliações”; 2 de “Conferência”; 2 de “Fóruns”; 2 de “Regimentos e Interno”; 2 de “Tccs”; 2 de “Edital e Editais que Regulamentam o Acesso”; e 2 de “Memoriais e Acadêmicos”.

Seguidos das *pesquisas documentais* com uma única menção: “Territórios Etnoeducacionais”, “Inquérito”, “Normativos”, “Administração Pública” e “Jurídicas”; “Certificado Escolar”, “Ficha Individual do Estudante”, “Acervo da Secretaria Acadêmica” e “Propesp”; “Jornais” e “Cartilhas Escolares”; “Processo”, “Manifesto”, “Critérios”, “Carta”, “FM Monte

Dourado”, “Educação Especial”, “Organização”, “Programas”, “Folders”, “Correspondências”, “Associação”, “Orientações” e “Manuais”; “Reuniões Anuais”; “Encontros”, “Convenções” e “Sites da IES”; “Histórico Escolar” e “Diário Oficial”; “Lotação”, “Centro Escolar”, “Instituto”, “Depoimentos”, “Dados Institucionais”, “Planejamento” e “Estatuto”.

Nesse contexto, podemos observar, que as *pesquisas documentais* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte apresentam uma diversidade de documentos como constitucionais, diretrizes, curriculares, planos, legislações, normativas, administrativas, arquivos, fichas, relatórios, projetos, decretos, resoluções, jornais, atas, obras, avaliações, processos, fóruns, regimentos, registros, editais, históricos e depoimentos em interface com as questões educacionais indígenas.

3.3.3. Entrevistas

Quadro 22 – Entrevistas

ENTREVISTAS	QUANTI-DADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Entrevista/Entrevista Semiestruturada	41	UFPA; UFAM; UFOPA; UNIR; UEPA; UERR; UFT; UNIFAP; e UFRR
Roteiro	2	UFPA; e UNIR
Questionários	6	UFT; UFOPA; e UNIR
Entrevista Narrativa	1	UEA
Entrevista Dialógica Freireana	1	UEPA

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Entendendo o quadro 22 dos Programas de Pós-Graduação em Educação observa-se que entre as *entrevistas* a “entrevista” foi a mais destacada e entre os tipos, a “Semiestruturada” foi a mais recorrente com 41 trabalhos acadêmicos. Em seguida dos trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência em relação as *entrevistas*

foram: 6 de “Questionários”; e os tipos de *entrevistas* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram 2 de “Roteiro”, 1 de “Entrevista Narrativa” e 1 de “Entrevista Dialógica Freireana”.

Em razão disso, percebe-se, que as *entrevistas* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte apresentam em sua grande maioria as entrevistas tradicionais como a semiestruturada e com roteiros, além da aplicação de questionários, que visam obter do sujeito informações a partir de perguntas pré-elaboradas.

Porém, estão presentes também as *entrevistas* narrativa e dialógica freireana, que possuem uma outra perspectiva de relação com o sujeito da pesquisa, como interlocutor no qual o investigador aprende a ouvir o que o outro diz, pensa e sente a partir da sua convivência com o outro e seu contexto em interface com as questões educacionais indígenas.

3.3.4. Observações

Quadro 23 – Observações

OBSERVAÇÕES	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Observação	8	UFAM; e UNIR
Observação Direta	6	UFPA; e UEPA
Observação Participante	10	UFOPA; UEPA; UEA; e UERR
-	-	UFT; UNIFAP; e UFRR

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Percebendo o quadro 23 das *observações* nos Programas de Pós-Graduação em Educação identificou-se que a “Observação Participante” foi a mais recorrente com 10 trabalhos acadêmicos, seguido na média de 8 de “Observação” e na menor de 6 da “Observação Direta” em trabalhos acadêmicos. Três Programas não apresentaram trabalhos acadêmicos com a técnica da observação.

Visto isso, podemos destacar, que as *observações* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte que a observação participante visa a interação social, estabelecendo relações entre o investigador, a comunidade e o contexto vivenciado para compreender as tramas de sentido evitando ao máximo uma perspectiva extrativista, mas de cooperação entre os sujeitos. E a observação é a direta que não visa a interação para entender as tramas da realidade em interface com as questões educacionais indígenas.

3.3.5. Técnicas

Quadro 24 – Técnicas

TÉCNICAS	QUANTI- DADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coleta de Narrativas/Narrativas	2	UFPA; e UFAM
Desenhos	9	UFT; e UEPA
Grupo Focal/Conversas Informais/ Cirandas/Rodas/Rodas de Conversas/Oficinas Literárias	9	UFAM; UEPA; e UERR
-	-	UNIFAP; UFRR; UFOPA; UNIR; e UEA

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Analisando o quadro 24 sobre as *técnicas* nos Programas de Pós-Graduação em Educação, os estudos em relação aos “Desenhos” e “Grupo Focal, Conversas Informais, Cirandas, Rodas, Rodas de Conversas e Oficinas Literárias” foram os mais recorrentes com 9 trabalhos acadêmicos cada. E as *técnicas* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 2 de “Coleta de Narrativas e Narrativas”.

Em razão disso, vale ressaltar, que as *técnicas* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte tiveram em sua maioria uma concepção de estudos científicos com desenhos, grupos, conversas, cirandas, rodas e

oficinas e com menor presença das narrativas as quais valorizam o desenhar como técnica de aprendizagem e fixação de conteúdos, pois ajudam a codificar as informações na memória, bem como a sistematização de ideias, competências, habilidades e criatividade cognitivas, como também a participação ativa por parte dos interlocutores, permitindo que expressem suas narrativas livremente, opinando e contribuindo para a riqueza do diálogo e reflexão em interface com as questões educacionais indígenas. Cinco programas de pós-graduações não apresentaram os *tipos de técnicas*.

3.3.6. Formas de Registros

Quadro 25 – Formas de Registros

FORMAS DE REGISTROS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Diário de Campo/Caderno de Campo	12	UFPA; UFT; UFAM; UFOPA; UEPA; e UERR
Ferramentas Online/E-Mail/Telefone	3	UFT; e UNIR
Gravação de Áudio/Videoconferência/ Gravação de Voz/Gravação/Audiovisual	9	UNIFAP; UFAM; UFOPA; UNIR; e UEPA
Fotografias/Fotoetnográfica	7	UFAM; e UEPA
-	-	UFRR; e UEA

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Observando o quadro 25 sobre as *formas de registros* nos Programas de Pós-Graduação em Educação, o estudo em relação ao “Diário de Campo e Caderno de Campo” foram os mais recorrentes com 12 trabalhos acadêmicos. Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência das *formas de registros* foram: 9 de “Gravação de Áudio, Videoconferência, Gravação de Voz, Gravação e Audiovisual” e 7 de “Fotografias e Fotoetnográfica”. E as *formas de registros* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 3 de “Ferramentas Online, E-Mail e Telefone”.

Nessa direção, é importante destacar que as *formas de registros* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte tiveram uma presença maior nos estudos científicos o diário e o caderno de campo, seguidos na média das gravações de áudio, visual, conferência e etno/etnográfica acompanhados da menor presença das ferramentas *online* e telefone, assim demonstrando uma riqueza de registros que permite a coleta de dados e informações sobre um determinado tema de investigação, bem como sua compreensão e inferências em interface com as questões educacionais indígenas. Dois programas de pós-graduações não apresentaram as *formas de registros*.

3.4. Sistematizações e Análises das Informações

Quadro 26 – Sistematizações e Análises das Informações

SISTEMATIZAÇÕES E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Conteúdo	29	UFPA; UNIFAP; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR
Interpretativa	1	UFPA
Triangulação	3	UFPA; e UFOPA
Discurso	5	UNIFAP; UEA; e UERR
Sistemática	1	UFAM
Nuvem de Palavras	1	UNIR
Comparativa	1	UEPA
Categorização	36	UFPA; UNIFAP; UFAM; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; e UERR
Temática	20	UFPA; UFRR; UFOPA; UNIR; UEPA; UEA; e UERR
-	-	UFT

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Examinando o quadro 26 sobre as *sistematizações e análises das informações* nos Programas de Pós-Graduação em Educação a “Categorização” com 36 trabalhos acadêmicos foi a mais

recorrente, seguida da “análise de Conteúdo” com 29 e da “Temática” com 20.

Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência das *sistematizações e análises das informações* são: 5 de “Discurso” e 3 de “Triangulação”. E as *sistematizações e análises das informações* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 1 de “Interpretativa”, 1 de “Sistemática”, 1 de “Nuvem de Palavras” e 1 de “Comparativa”. Um programa não apresentou trabalhos acadêmicos informando como foram realizadas as *sistematizações e análises das informações*.

Dessa forma, podemos entender que em termos de *sistematizações e análises das informações*, em sua grande maioria, os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte realizam a técnica de categorização da análise de conteúdo, tendo como foco o conteúdo da mensagem, ao descrever, analisar e interpretar com auxílio das categorias, que são conceitos ou ideias sobre um determinado tema e organizados nas perspectivas temáticas que são as unidades temáticas do estudo.

Outras formas de análise como a interpretativa, a triangulação, a análise do discurso, a sistemática, a nuvem de palavras e a análise comparativa também foram mencionadas, apontando para uma diversificação de estratégias de organização e análise das informações coletadas nas pesquisas.

4. TEMÁTICAS EM ESTUDO: OBJETIVOS E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES

Com base nos temas identificados nas produções analisadas, foram sistematizadas 7 temáticas e 6 subtemáticas, destacadas no quadro 27 a seguir nos respectivos programas de pós-graduação em educação:

Quadro 27 – Temáticas e Subtemáticas das Produções

TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS	QUANTIDADES	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Políticas e Programas de Educação Indígena	-	8	UFAM; UFOPA; UNIR; e UERR
Educação Escolar Indígena	Gestão na Educação Escolar Indígena	1	UFAM
-	Histórico e Escolarização da Educação Escolar Indígena	9	UERR; UFAM; UFPA; UFT; e UNIR
-	Currículo na Educação Escolar Indígena	4	UFAM; e UFOPA
-	Docente na Educação Escolar Indígena	4	UERR; e UFPA
-	Discentes na Educação Escolar Indígena	3	UFAM; e UERR
-	Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena	12	UFAM; UERR; UEA; UFRR; UNIR; e UEPA
Educação Superior e	-	19	UFT; UNIR; UFAM; UERR; UFPA;

Formação de Professores			UNIFAP; UEA; e UFRR
Movimentos Indígenas e a Educação Escolar	-	1	UFPA
Pensamento Intelectual Indígena	-	4	UFPA; UERR; e UEPA
Saberes e Processos Educacionais nas Práticas Culturais Indígenas	-	11	UEPA; UFAM; e UFPA
Questões Linguísticas na Educação Indígena	-	5	UFPA; UERR; UFAM; e UNIFAP

Fonte: repositório do PPGED da UFPA, UNIFAP, UEPA e UEA; e do PPGE da UFT, UFAM, UFRR, UFOPA, UNIR e UERR (2024).

Considerando o quadro 27 sobre as *temáticas e subtemáticas das produções* nos Programas de Pós-Graduação em Educação a “Educação Superior e Formação de Professores” com 19 trabalhos acadêmicos, seguido de 12 de “Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena”, 11 de “Saberes e Processos Educacionais nas Práticas Culturais Indígenas”, 9 de “Histórico e Escolarização da Educação Escolar Indígena” e 8 de “Políticas e Programas de Educação Indígena” foram os mais recorrentes em estudos científicos.

Os trabalhos acadêmicos que tiveram média recorrência de *temáticas e subtemáticas das produções* são: 5 de “Questões Linguísticas na Educação Indígena”; 4 de “Currículo na Educação Escolar Indígena”; 4 de “Docente na Educação Escolar Indígena”; 4 de “Pensamento Intelectual Indígena”; e 3 de “Discentes na Educação Escolar Indígena”.

E as *temáticas e subtemáticas das produções* que tiveram menor ocorrência em trabalhos acadêmicos foram: 1 de “Gestão na Educação Escolar Indígena”; e 1 de “Movimentos Indígenas e a Educação Escolar”.

Assim, vale ressaltar, que as *temáticas e subtemáticas das produções* nos trabalhos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte em interface com os povos indígenas se apresentaram em políticas e programas; gestão, histórico, escolarização, currículo, docente, discentes, saberes e práticas; educação superior e formação de professores; movimentos indígenas; pensamento intelectual; saberes e processos educacionais nas práticas culturais; e questões linguísticas.

A partir deste contexto das *temáticas e subtemáticas das produções*, iremos compreender os *objetivos* e os *resultados* das investigações, no que concerne suas denúncias ou anúncios em interface com as questões educacionais indígenas.

4.1. Políticas e Programas de Educação Indígena

4.1.1. O que as Pesquisas Revelam

Estácio (2011) analisou a política de ação afirmativa do tipo quotas desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade pelas quotas étnicas criadas por determinação da Lei Estadual n.º 2.894/2004. O autor concluiu que as ações afirmativas do tipo quotas podem até não representarem a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas são, sem dúvida, a única ação adotada até o presente momento com resultados positivos capazes de promover a reparação, a compensação e a inclusão de indígenas, os quais estiveram alijados do processo de aquisição de conhecimentos escolares durante muito tempo na história deste país. E mais, não basta criar vagas específicas na educação superior

para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessária a implementação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover a permanência dos indígenas na universidade e que esta seja exitosa.

Pereira (2017) explicitou o processo seletivo especial como uma política de ação afirmativa de acesso dos indígenas na UFOPA, no período de 2010 a 2015, e seu impacto para uma educação superior de qualidade para esses povos.

O estudo aponta que o PSE Indígena é uma expressão da política de ação afirmativa da UFOPA, que possibilitou o acesso de 254 indígenas ao ensino superior entre 2010 e 2015, com acentuada diversidade étnica (17 etnias), destacando-se os povos Arapiun (52), Wai Wai (40) e Munduruku (40). O maior número deles concentravam-se nos Institutos de Ciências da Educação (ICED) (43%) e de Ciências da Sociedade (ICS) (19%). Apesar de ações/estratégias institucionais de caráter esporádico (bolsa de monitoria CE ANAMA e Programa de Facilitação de Aprendizagem), visando acompanhar discentes com maior índice de insucesso acadêmico, seus altos percentuais induzem que a UFOPA não tem atingido resultados satisfatórios que minimizem as dificuldades de aprendizagem desses indígenas, principalmente em relação à vivência no mundo acadêmico.

A pesquisa revela, portanto, que desde a sua origem a UFOPA tem garantido anualmente o acesso dos indígenas ao ensino superior por meio de sua política afirmativa; entretanto, em relação à permanência, poucas ações/estratégias têm sido efetivadas. Dada a complexidade própria desse processo formativo e das especificidades dos discentes indígenas, após os resultados revelados neste estudo a educação superior indígena - pautada nos princípios da educação integral numa perspectiva humanística, capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo nas suas dimensões físicas, intelectual, social, cultural e simbólica - é uma proposta a ser refletida na UFOPA, em virtude de ela ter um

contingente significativo de povos indígenas residentes em suas adjacências.

Colen (2014) refletiu sobre a situação real com relação ao processo de inclusão nos cursos técnicos presenciais de nível médio em Finanças e Informática para Internet, ofertados pelo IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, no período que compreendeu 2013/1 a 2014/2, a fim de conferir o ingresso, a permanência e a conclusão desses estudantes nos cursos, correlacionando essa lei com o Programa de Assistência Estudantil. Destaca que a idealização dessa política pública não foi concretizada plenamente de acordo com os critérios estabelecidos na sua formulação legal; todavia, o IFRO tentou cumprir o exposto nessa legislação apesar de não obter o êxito completo. Das bases levantadas, pontuamos que a Lei de Cotas é passível de uma avaliação, com o intuito de ser reformulada a fim de não só garantir o acesso aos indígenas e negros no ensino profissionalizante como também atentar aos mecanismos de permanência e conclusão destes nos cursos oferecidos.

Melo (2019) refletiu sobre a implantação do Programa Mais Educação – PME – do governo federal pelas escolas públicas municipais localizadas em comunidades indígenas de Benjamin Constant no Estado do Amazonas, no período de 2013-2015, na intenção de demonstrar se a proposta deste programa atendeu aos princípios para a escola indígena, específica, intercultural e diferenciada e contribuiu à melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental.

Finalizou o estudo apontando que o Programa Mais Educação ampliou o tempo da jornada escolar, no contraturno de nove escolas em oito comunidades indígenas do município de Benjamin Constant/AM, porém, a partir de 2016, não conseguiu dar continuidade à progressiva implantação da educação integral para inclusão de todos os alunos do ensino fundamental. Além do que os resultados constatarem que o Programa reforçou as atividades obrigatórias do Plano Atendimento e melhorou os índices de rendimento escolar, entretanto não fortaleceu os princípios para a construção da escola indígena específica, intercultural e

diferenciada. O Programa Mais Educação reafirma uma política de ação compensatória para o ensino fundamental, inclusive para as escolas públicas em comunidades indígenas, em detrimento das políticas afirmativas instituídas para a educação escolar indígena.

Melo (2008) analisou a trajetória da UFAM no sentido de construir respostas institucionais para garantir a presença indígena na universidade. O estudo indica que trazem uma reflexão acerca dos desafios da construção de uma política institucional para acesso e permanência dos povos indígenas na universidade apontando a ausência de registros e avaliação das experiências realizadas e a necessidade de uma alfabetização intercultural e de uma inclusão que modifique as estruturas universitárias. Sinaliza ainda a importância de um protagonismo compartilhado – povos indígenas e universidade – e do exercício de um diálogo intercultural para que, de fato, a UFAM possa se afirmar cada vez mais como uma universidade amazônica – no qual os diferentes saberes possam dialogar e enriquecer-se reciprocamente.

Costa (2012) investigou os avanços e desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar as políticas públicas de acesso e permanência dos povos indígenas nos cursos superiores em Rondônia. Destaca a presença de indígenas em vários cursos de graduação ofertados por IES particulares, presentes no Estado de Rondônia. Observou também que em algumas IES são utilizados os recursos do PROUNI, como política de permanência, na educação superior, além de convênio com a FUNAI e FUNASA. A pesquisa identificou que em algumas IES, mesmo com vestibular específicos, adotam o resultado do ENEM para o acesso ao PROUNI, como critério e política de permanência ao ensino superior. Na Fundação Universidade Federal de Rondônia, há a adoção do resultado do ENEM como critério de seleção para o ingresso em seus cursos. Para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a Universidade publica um Edital específico para o vestibular, que é ministrado, em seu campus de Ji-Paraná.

Dessa forma, o estudo se estendeu para uma entrevista dirigida com a coordenadora, para identificar os objetivos e a

relevância desse curso para os povos indígenas da região. Constatou-se que o curso publicou seu primeiro edital para o vestibular no ano de 2009/2010 com a oferta de 50 vagas, todas preenchidas. Ainda de acordo com o resultado da entrevista, o projeto para sua aprovação sofreu resistência, por parte do corpo de Conselheiros da Universidade, visto que havia preocupação com a formação de demandas que justificassem o investimento. Fato que não se confirmou, pois desde o primeiro vestibular, o curso vem preenchendo todas as vagas e com um mínimo de desistências. Também foi observado durante a entrevista que o indígena deve buscar outras áreas de conhecimento para ampliar suas possibilidades de promover as melhorias em suas comunidades.

Moura (2020) analisou os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena.

O estudo aponta que se apresenta um levantamento de ingresso de discentes indígenas no período de 2011 a 2019. Relativamente aos auxílios ofertados pela instituição contabiliza-se mais de 30 ações entre bolsas, programas, projetos de extensão e auxílios financeiros disponíveis. Destes, 2 exclusivos para indígenas (Programa Bolsa Permanência e PIBIC-AF). Embora haja uma grande diversidade desses auxílios, a quantidade de indígenas beneficiados ainda não é a adequada frente à real necessidade. Concluiu-se que a instituição vem promovendo o ingresso de indígenas de forma eficaz, por meio de uma ação afirmativa válida e consolidada, o Processo Seletivo Específico Indígena. Além do ingresso, ela também promove a permanência, através de diversas formas de ajuda financeira, porém elas não são suficientes para garanti-la.

No tocante às relações interpessoais detecta-se que há barreiras entre indígenas e não-indígenas, entre professor e aluno, e até entre os próprios indígenas, por questões de identidade. Quanto às dificuldades reveladas no estudo, identificou-se que as mais recorrentes e que levam aos abandonos são as de ordem

financeira, linguagem, informática e preconceito. Esse conjunto de problemas, somados à vida acadêmica, que por si só já requer uma grande dedicação, para os indígenas demandam ainda mais sacrifícios por terem que lidar com todas essas variantes. Isso torna a permanência na universidade frágil, uma vez que, a qualquer momento, o vínculo institucional pode sofrer uma ruptura. Todas essas dificuldades evidenciadas pelas falas dos nossos participantes, por meio das conversas, foram de suma importância para nossas considerações.

Rita (2017) explicitou os elementos musicais transculturados, incentivados pelo Programa Insikiran Anna Eserenka, os quais contribuem para a formação dos acadêmicos que compõem a Banda Cruviana da UFRR, de maneira a promover a valorização da cultura Macuxi. Concluiu-se o fortalecimento da identidade indígena Macuxi, analisando e valorizando a música indígena contemporânea, inserindo-a na tradição Macuxi. A música como fonte de pesquisa e linguagem educativa contribui para pensar a realidade cotidiana de indígenas Macuxi. A visão é, sobretudo, apresentar a música como ferramenta educativo-cultural que fomenta o respeito mútuo entre povos que convergem em algum ponto dentro de suas histórias, que devem valorizar suas práticas históricas, sejam de indígenas ou de não indígenas.

4.1.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Nesse contexto, é possível compreender que o ingresso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior por meio de políticas de ações afirmativas na modalidade leis de cotas têm sido garantido, porém ainda existem exíguas ações de implementações de programas complementares e institucionais para promover a permanência dos discentes originários no ensino superior e que propiciem o seu êxito acadêmico.

Assim, desvelando um grande índice de insucesso acadêmico dos estudantes indígenas no ensino superior causado pelos obstáculos de aprendizagem da lógica acadêmica, a vivência com a

comunidade acadêmica marcada por preconceitos e aprofundados pelas dificuldades no âmbito econômico, linguagem e tecnológico, todas essas complexidades evidenciadas demonstram as fragilidades do acesso e da permanência dos discentes indígenas no ensino superior. Sobretudo, é importante destacar, a relevância das políticas de ações afirmativas das leis de cotas acompanhadas de ações de permanência do acadêmico indígena nas instituições de ensino superior ao promover a reparação, compensação e a inclusão histórica dos povos indígenas em relação aos direitos educacionais que devem considerar sua inteligibilidade pautada no desenvolvimento integral do sujeito em suas dimensões físicas, intelectuais, sociais, culturais, simbólicas e interculturais no qual os diferentes saberes possam dialogar e enriquecer a Universidade.

Dessa forma, Baniwa (2019) afirma que a partir da expansão da oferta do ensino fundamental e da entrada ao ensino médio obteve-se a ampliação da demanda ao ensino superior desde o início do atual milênio. O desenvolvimento do acesso ao ensino superior teve começo na década de 1990 desde as proposições de políticas de ações afirmativas amparadas pelos governos, instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Uma dessas instituições de ensino a nível superior foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que adotou as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, possibilitando aos indígenas o ensino de participação dos processos seletivos realizando os cursos de modalidade de salas de extensão ofertado pelos polos universitários.

Desde então, somente no município de São Gabriel da Cachoeira já foram oferecidos 23 cursos, tendo formado mais de 1.800 novos profissionais de ensino e pesquisa, dos quais 90% são indígenas. Atualmente essa modalidade de serviço no Estado do Amazonas é também oferecida pela Universidade Estadual do Amazonas, dobrando o número de estudantes indígenas que ingressam anualmente no ensino superior (Baniwa, 2019, p. 139).

Sobretudo, o autor compreende que foi a partir da virada do milênio que as propostas mais abrangentes começaram a ganhar

força e forma com os programas e as políticas criadas e implementadas pelo governo federal que aceleraram numa velocidade impressionante o acesso e a permanência de indígenas ao Ensino Superior com cerca de 33.000 estudantes indígenas matriculados nas universidades brasileiras segundo as informações fornecidas pelo MEC.

Em 2005 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) que proporciona e estimula a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas estruturado por setores de conhecimento com o objetivo de qualificá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançam editais regularmente e as Instituições de Educação Superior (IES) manifestam projetos que serão apoiados pelo Ministério da Educação (MEC) com uma estrutura que inclui etapas de formação na universidade e nas comunidades indígenas (Baniwa, 2019).

Segundo Baniwa (2019), em 2016 foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 IES, tais como: UFAC, UFRR, UFMG, UFAM, IFAM, UFMS, UFES, UFCG, IFBA, UFSC, UFG, UFP, UFC, UFGD, UNEB, UNIR e UNIFAP com ao menos 30 turmas. 1.800 professores indígenas concluíram suas formações em 10 anos de PROLIND. Em 2012, a Política Pública de Cotas e Reservas de Vagas foi outro avanço legislativo de grande relevância na conquista e promoção da igualdade racial no Brasil, pois antes da lei cada instituição de ensino superior poderia, de forma autônoma, definir políticas de ações afirmativas para grupos sociais 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. [...] 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 (Baniwa, 2019, p. 141-142).

Para Baniwa (2019) a partir da promulgação da Lei de Cotas de Nº 12.711 e seu marco regulatório, o Decreto de Nº 7.824, que dispõe sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o Sistema de Educação Superior e Ensino Médio Federal, estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior sejam beneficiados das leis de cotas.

Em síntese, a Lei 12.711/2012 determina que em quatro anos (até 2016) as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. No primeiro ano (2013), 12,5% das vagas deveriam ter sido reservadas para este público, seguido de crescimento proporcional a cada ano até completar os 50%. É importante destacar que o limite de baixa renda a ser considerado é de até um salário-mínimo e meio (1,5), o que equivalia a R\$ 933,00 em 2011, avaliada por meio da Declaração de Imposto de Renda, extrato bancário ou até mesmo visita ao domicílio do estudante, segundo o Ministério da Educação (Baniwa, 2019, p. 169).

Busca-se assegurar o acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Superior por meio de diferentes instrumentos de ação afirmativa como as Leis de Cotas nas instituições federais, estaduais e municipais, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), os cursos específicos de licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia, saúde coletiva e reservas de vagas. Entretanto, afirma o autor, para que os povos indígenas consigam ser devidamente beneficiados pela Lei de Cotas, alguns parâmetros efetivos precisam ser tomados ou evitados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), sem as quais dificilmente se alcançará os resultados esperados, como também podendo até mesmo obstaculizar a continuidade de iniciativas já conquistadas e em curso nestas instituições, no âmbito do acesso e permanência de estudantes indígenas.

A primeira medida é compreender que as vagas reservadas são dos coletivos indígenas que são responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de interesse, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Porém as universidades públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizada beneficiando os candidatos indígenas urbanos que apresentam menos envolvimento com as comunidades aldeadas, tendem a ser menos sensíveis ao valor e princípio comunitário de vida e mais ao mercado consumista, cumulativista, profissão individual, concorrências e disputas políticas. Essa individualização do processo de ingresso e permanência tem legitimado a chamada autodeclaração à identificação étnica, que embora legal, não é suficiente com a existência de supostas autodeclarações simples e falsas ou indevidas fornecidas por lideranças e órgãos públicos, acessados por não-indígenas e ocupando vagas de indígenas, negando a autonomia coletiva dos povos indígenas para dizer quem é ou não membro de sua coletividade. Assim, é necessário que o ingresso e a continuidade dos alunos indígenas nas instituições de ensino superior sejam pelo menos na mesma proporção entre aldeados e urbanos, bem como o princípio da autodeclaração tem sua relevância e deve ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial, ainda que referenciadas em memória histórica, além de linguística e reconhecimento de seu povo de pertencimento.

A segunda medida que o autor nos convida a refletir é sobre a diversidade étnica e cultural dos povos originários no âmbito das políticas públicas como parte do tripé constituinte da sociedade brasileira: indígena, branco e negro. Essa importância deve estar baseada no seu ser e na colaboração histórica que estenderam à formação do Estado brasileiro, estamos falando de 375 povos indígenas, 275 línguas e possuidores de saberes milenares e administradores de 13% do território nacional.

Posto isso, Baniwa (2019, p. 175) coloca em questão a concepção de que a subcota indígena não é viável pelo baixo ou a inexistência do coeficiente demográfico indígena em alguns estados, porém isto não se sustenta, pois somente pelo fato de existirem povos indígenas no estado deveriam ter-lhes garantido vagas, para não se perder a integridade do caráter da pluriétnicidade da política:

uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las como coeficientes numéricos ou econômicos. Um dos eixos e focos das políticas de ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, é dar visibilidade e relevância à diversidade sociocultural do país, mas isso só se efetivará quando essa diversidade for considerada nos seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos.

É essa riqueza da diversidade sociocultural, como verdadeiro patrimônio da sociedade nacional, que deve ser considerada e não seu potencial demográfico, econômico e político-eleitoral.

A terceira medida que Baniwa (2019) nos chama atenção sobre a Lei das Cotas é a homogeneização da política à diversidade. Historicamente, as políticas públicas no Brasil padecem de abissais contradições em seus intentos de valorização da diversidade. Sobretudo, ao mesmo tempo em que se admite a relevância da diversidade, ela também é empobrecida ou negada, quando se constituem políticas únicas na tentativa de atendê-la, como se os seus segmentos sociais e étnicos fossem uniformes. Desta forma, a deliberação do Ministério da Educação (MEC) de direcionar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e indígenas concorram as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez tende a desfavorecer o segmento indígena, por exclusão. Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não-indígenas. Pretos, brancos e pardos são estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada.

O número de vagas é diferente em cada estado, calculado pela soma dos três grupos (pretos, pardos e indígenas) na respectiva unidade da federação, conforme censo do IBGE. A média dessa população no país é de 51,17%. Os candidatos desses grupos disputam as mesmas vagas, mas podendo as instituições federais, no âmbito interno, estabelecer vagas específicas para povos indígenas, por exemplo (Baniwa, 2019, p. 169).

Assim, o que se questiona é o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada e que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais, pois isso é colocar os indígenas para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos, deixando-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos (Baniwa, 2019).

A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, razão pela qual os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais (Baniwa, 2019, p. 176).

A quarta e última medida segundo o autor é sobre o desafio que o alunado indígena encara diante dos obstáculos e dificuldades do mundo acadêmico, o que sinaliza a necessidade de se refletir na construção de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos aprovados no processo de cotas, que trabalhe desde o acesso, a permanência nas universidades até o regresso para suas respectivas comunidades.

É necessário considerar a necessidade de nivelamento de conhecimento dos estudantes ao iniciarem seus estudos nas universidades e a sua adaptação ao mundo acadêmico de forma a estimular a sua permanência e não permitir a evasão, uma vez que a distância da família, a nova cultura e os modos de vida tendem a estimular a desistência dos seus objetivos (Baniwa, 2019, p. 177).

Essa proposição é fundamental para solucionar a mudança do estudante indígena do seu processo diferenciado de educação escolar indígena na aldeia para a escola ou universidade global, não bastando disponibilizar sistemas de cotas, mas sobretudo complementá-los e reforçá-los com projetos e programas que possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos viabilizando o sucesso em todo o processo de formação. Baniwa (2019) propõe a necessidade de uma proposta exequível que seria disponibilizar bolsas de pesquisa que resguardem os alunos indígenas em conexão permanente com suas comunidades durante os estudos, bem como ações pedagógicas que reduzam práticas de discriminação, racismo e humilhação das quais os alunos indígenas são constantemente vítimas nas universidades. A formação superior de indígenas reveste-se de uma importante estratégia: a construção de espaços e experiências de convivência intercultural entre povos indígenas, universidade e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com 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 se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. Todas essas questões precisam ser consideradas na implementação das políticas de cotas para o segmento indígena (Baniwa, 2019, p. 171).

Nessa direção, para que a lei venha atender os direitos indígenas em suas demandas e realidades, é necessário:

que sua aplicação esteja pautada sobre os direitos coletivos, os processos específicos e diferenciados de ingresso, a relevância da diversidade e de programas de acompanhamento e a tutoria e apoio a pesquisas comunitárias dos estudantes que os mantenham conectados e envolvidos com suas comunidades. Além disso, é necessário considerar essa conquista como uma parte importante da política, mas valorizando e estimulando a continuidade e ampliação de iniciativas já existentes ou a serem criadas, destacando-se

aquelas que incorporam a perspectiva comunitária da formação superior (Baniwa, 2019, p. 178).

Em 2013, foi instituído o Programa Bolsa Permanência (PBP) com o objetivo de conceder bolsas para estudantes de baixa renda matriculados nas universidades e instituições federais. O PBP foi criado a partir de profundas reflexões, pesquisas e reivindicações da sociedade por meio da SECAD ao realizar investigações nos anos de 2006 e 2007 em conjunto com algumas IES públicas para identificar as demandas e sugestões de valores. No caso de estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados, reconhecendo dessa forma a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e sucesso no percurso acadêmico. Em relação aos indígenas, em 2016, 5.835 estudantes foram atendidos pelo PBP das universidades públicas federais, estaduais e comunitárias, incluindo graduação e pós-graduação (Baniwa, 2019).

Silva (2024) compreende que o PBP vem sendo um mecanismo agregador e essencial, o qual contribui à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e assegura a permanência de indígenas no Ensino Superior. Todavia, o auxílio financeiro por si somente não irá assegurar essa permanência, pois, os estudantes necessitam também de apoio psicológico, material didático, precisam sentir-se reconhecidos como sujeitos pertencentes ao ambiente universitário do qual por séculos foram excluídos. Podemos afirmar que temos um avanço bastante significativo com essa política pública, porém há muito ainda a ser feito para assegurar a permanência desses sujeitos no Ensino Superior.

Diante disso, em 2024 o Ministério da Educação por meio dos Programas, Ações e Iniciativas do MEC na Materialização de Direitos Educacionais aos Povos Indígenas (PAIMEC/MDEPI) está buscando consolidar a Universalização do Bolsa Permanência. Atualmente, o MEC financia 11.600 bolsas permanência a estudantes indígenas matriculados em universidades.

Desta forma, em 2024, pretende-se universalizar a oferta, com a criação de mais de 7.400, totalizando 18.000 bolsas, sendo que em

2023, o Ministro da Educação concedeu um reajuste de 55% no valor da bolsa, que passou de 900 para 1.400 reais. Investiu-se, em 2023, mais de 147 milhões de reais para assegurar o pagamento de todos os bolsistas (PAIMEC/MDEPI, 2024).

4.2. Educação Escolar Indígena

4.2.1. Gestão na Educação Escolar Indígena

4.2.1.1. O que as Pesquisas Revelam

Vieira (2023) analisou os desafios e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais no Amazonas.

O estudo evidencia que o Amazonas possui instituições públicas municipais, estaduais e federais que trabalham com povos indígenas em todos os âmbitos, porém não efetiva os direitos à educação escolar indígena, que podem ser cumpridos pela adoção dos princípios da política dos Territórios Etnoeducacionais do Amazonas.

4.2.1.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Dessa forma, é possível perceber que diversos órgãos públicos atuam junto aos povos indígenas no Brasil, abrangendo municípios, estados e outras entidades federativas em diferentes setores. Principalmente no que diz respeito aos direitos indígenas que foram conquistados ao longo da história, observa-se que, na maioria das vezes, a educação escolar indígena não é plenamente viabilizada pelas instituições responsáveis. A efetivação das políticas públicas poderia garantir o cumprimento das legislações educacionais indígenas, conforme orientado pelos Territórios Etnoeducacionais.

Vale ressaltar, nesse contexto, que em 27 de maio de 2009 foi instituído o Decreto de Nº 6.861 sobre a Educação Escolar Indígena

que define sua organização em territórios etnoeducacionais; isto é, estabelecendo uma modificação relevante em relação a oferta da EEI no Brasil, propondo um novo reordenamento territorial baseado nos critérios de relações interétnicas, territorialidades dos povos indígenas, filiações linguísticas e a base territorial reconhecida pelo Estado brasileiro (CIMI, 2017).

Assim, como afirma o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2017) – os Territórios Etnoeducacionais (TEE) podem incluir áreas descontínuas habitadas por povos indígenas que estabelecem conexões sociais, envolvendo diferentes esferas do governo. Nessa direção, é sugerido um novo modelo integrado de gestão pública à implementação da Educação Escolar Indígena, com o objetivo de ultrapassar as barreiras que as autoridades estaduais e municipais impõem aos povos indígenas.

Segundo o TEE (2009) a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade, respeitando suas necessidades e especificidades objetivando a valorização cultural, a diversidade étnica, fortalecendo as práticas socioculturais e a língua materna, a formação de pessoal especializado para atuar nas escolas indígenas, o desenvolvimento de currículos, incluindo os conteúdos culturais das comunidades e programas específicos, a elaboração de material didático específico e diferenciado e a criação de projetos societários e étnicos definidos de forma autônoma pelos povos indígenas. O Decreto reconhece as escolas indígenas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas à realização do ensino intercultural e bilingue/multilíngue, bem como a organização das atividades escolares com respeito às atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas das comunidades independente do ano civil, como também levando em consideração o funcionamento das escolas indígenas ao ser localizada em território indígena, atendendo a comunidade, ensino ministrado com as línguas maternas e organização escolar própria.

Importante destacar também conforme afirma o TEE (2009) a União prestará apoio técnico e financeiro na construção de escolas,

formação inicial e continuada, produção de material didático e o ensino médio integrado à formação profissional. A definição de territórios etnoeducacionais pelo MEC levará em conta as comunidades indígenas envolvidas, entes federativos, FUNAI, Comissão Nacional e Conselhos Estaduais da Educação Escolar Indígena e a Comissão Nacional de Política Indigenista sendo que cada TEE contará com o Plano de Ação representado pelo MEC, FUNAI e povos indígenas com notória atuação na EEI no âmbito do TEE. O Plano de Ação dos Territórios Etnoeducacionais deverá conter o diagnóstico sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais, linguísticos, demandas educacionais, planejamento de ações, construção de escolas, formação e contratação de professores, produção de material didático, ensino médio integrado à educação profissional, alimentação escolar e transporte. O MEC coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitando a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Baniwa (2019, p. 161) afirma que a criação da política dos chamados Territórios Etnoeducacionais (TEE) em 2009 foi uma iniciativa muito boa e inovadora, porém foi abandonada, interrompida e encontra-se paralisada desde 2011, quando houve mudança na direção da SECADI/MEC. Entre 2009 e 2011, foram criados e pactuados 25 TEE de um total de 41 previstos em todo o país:

essa política é de grande importância, pois reúne os diversos atores locais para acompanhar e definir estratégias e ações na área de educação específica e diferenciada, em um determinado território e para um determinado povo ou grupo de povos e comunidades étnicas, culturais e linguísticas, sob a coordenação estratégica do Ministério da Educação. Com a efetivação dos TEE, acredita-se que se poderia fortalecer a defesa e efetividade dos direitos indígenas a uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

Vale ressaltar que nesse curto período de implementação, o MEC lançou por duas vezes o Plano Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), com ações que seriam implementadas

atendendo aos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais (PATEE) pactuados, que nunca saíram do papel e foram sumariamente engavetados e esquecidos (Baniwa, 2019).

Com isso, percebe-se que a política da Educação Escolar Indígena vigente no país, a exemplo do que ocorre com a garantia dos direitos territoriais e de saúde, entre outros, está longe de atender a demanda da política interna de cada povo. Mudam-se a forma, a estrutura, os nomes, mas a prática continua a mesma: a da negação dos saberes e fazeres milenares, ferindo a identidade étnica e cultural dos povos. A estrutura dos Territórios Etnoeducacionais, que foi apresentada como um modelo organizacional que resolveria efetivamente os dilemas que os povos indígenas enfrentam na difícil relação com os estados e municípios, na prática, não significou avanços na aplicação da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, garantida desde a Constituição Federal, de 1988 (CIMI, 2017, p. 111).

Segundo Baniwa (2019, p. 162), o movimento indígena continua permanentemente cobrando a retomada da política para dar continuidade à implantação dos TEE ainda não criados e pactuados e para retomar, aperfeiçoar e consolidar os que já foram pactuados; sendo que nos estados onde o TEE foi criado, como no Amazonas, Mato Grosso do Sul e Bahia os povos indígenas continuam se apropriando da política e dos PATEE pactuados e assinados como referência para suas lutas reivindicatórias:

é importante destacar ainda que a política dos Territórios Etnoeducacionais assume a estratégia de efetivar o Regime de Colaboração, mantendo as responsabilidades constitucionais da União, dos Estados e Municípios no atendimento aos direitos e demandas educacionais dos povos indígenas. O fracasso ou abandono da política dos TEE significará o retorno das antigas e polêmicas pautas da federalização, estadualização e municipalização das políticas de educação escolar indígena, perspectivas distintas de difícil consenso mesmo entre os povos indígenas.

A partir, deste contexto, em 2013 se institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, à organização e o fortalecimento

da Educação Escolar Indígena (EEI), conforme disposto no Decreto de Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Este Programa estabelece que os TEE são espaços institucionais em que os entes federativos, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da EEI, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

Assim, os territórios etnoeducacionais objetivam ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas e fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena e garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (PNTEE, 2013).

Conforme os Programas, Ações e Iniciativas do MEC na Materialização de Direitos Educacionais aos Povos Indígenas de 2024 e a política do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) em 2023, foram contratados 16 consultores vinculados ao Edital UNESCO/SECADI de Nº 6/2023 para fazerem o levantamento e sistematização da oferta educacional nos territórios indígenas. Em 2024, o Ministério da Educação investirá mais de 4 milhões à logística necessária à implementação dos TEE's.

4.2.2. Histórico e Escolarização da Educação Escolar Indígena

4.2.2.1. O que as Pesquisas Revelam

Soares (2020) analisou a trajetória histórica da educação escolar indígena em Roraima frente aos desafios e perspectivas que apresenta o Documento Curricular de Roraima. Os resultados

evidenciaram as discussões das políticas de reconhecimento mediante os processos de luta e conquistas dos povos indígenas para uma educação escolar diferenciada, apontando para caminhos da educação diferenciada em Roraima tendo em vista o diálogo com as organizações indígenas.

O autor analisa no Documento Curricular de Roraima os desafios e perspectivas da educação escolar indígena e sua implantação para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere à educação indígena em Roraima. Os trechos do documento que foram analisados indicaram que, sendo ele colocado como referencial no âmbito escolar indígena, precisa ser discutido no seio da comunidade para que de fato não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que desenvolva uma educação que venha promover uma formação de desalienação e consciência do papel do sujeito indígena na comunidade e no espaço geral.

Santos (2012) tratou sobre o processo histórico para implantação da modalidade educação escolar indígena e escola indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, focalizando as propostas do movimento indígena e as ações do poder público local em articulação com as políticas públicas para a educação escolar indígena firmadas para a educação nacional.

O estudo indica que as reivindicações das organizações e comunidades indígenas para oferta de educação diferenciada em conformidade aos processos próprios de aprendizagem de cada etnia organizada em Manaus. Identifica as ações do poder público municipal em atendimento as demandas apresentadas pelos indígenas, considerando as orientações nacionais para implantação de escola específica e diferenciada dos povos indígenas. Nesse processo, o poder público municipal avançou na definição de diretrizes e planos de ação para oferta da educação escolar indígena, no entanto, não concretizou a implantação da referida modalidade, que permanece como um desafio a ser superado pelo poder público municipal.

Silva (2009) investigou a educação indígena Makuxi pelas ondas da FM Monte Roraima entre 2003 e 2008. Concluiu que no ano de 2003, a Diocese de Roraima adquiriu a concessão de uma Rádio FM. Com a inauguração da emissora, os Povos Indígenas de Roraima ganharam espaço pela primeira vez para produzir e transmitir um programa que traz lições que ensinam a língua materna. O programa radiofônico teria a finalidade de oferecer aos indígenas oportunidade de revitalizar a língua e de ensiná-la aos seus filhos. Portanto, o autor se propôs a verificar de que forma o Programa "Vamos Aprender Makuxi" estava possibilitando a revitalização dos valores étnicos e de cidadania dos indígenas da etnia Makuxi, além de saber de que forma a comunicação radiofônica é percebida e como repercute no processo educacional da língua materna Makuxi. Ainda analisou o impacto da mensagem radiofônica do programa "Vamos Aprender Makuxi" na comunidade indígena Campo Alegre.

Marinho (2014) explicitou os processos de organização escolar e educação Indígena do Distrito de Pari Cachoeira - Tiqué.

O estudo aponta que os indígenas comprovam que não estão extintos, longe da realidade educacional ou abandonados, pois constroem uma escola e educação livre e autônoma, ato de heroísmo e de bravura porque é uma iniciativa da própria pessoa da comunidade que conhece a si mesmo e mantém o contato com o mundo cósmico.

Rocha (2019) tratou sobre o processo da sistematização dos RCNEI-1998 no atendimento didático e pedagógico para esses povos.

Os resultados indicaram que a proposta foi pensada no âmbito da educação escolar com a tentativa de respeitar os princípios educacionais verdadeiramente indígenas, mas percebe-se que o diálogo no campo educacional institucional precisa de maior compreensão das bases vinculadas ao olhar de boa parte das comunidades e de um bom quantitativo de professores indígenas situados nos espaços mais extremos do território brasileiro. Neste sentido se faz necessário retomar novas discussões no diálogo com

professores indígenas dos vários contextos linguísticos/culturais incluindo a dimensão etnoterritorial.

Silva (2020) analisou como o ensino da cultura indígena está inserido no planejamento das escolas não indígenas da sede do município de Pacaraima do Estado de Roraima conforme orienta a lei 11.645 de 2008, que conta com três escolas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual de ensino. A autora finalizou o estudo destacando que ainda há uma ausência de conteúdos, no currículo escolar, em atendimento a cultura indígena na Educação Infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O que difere do Ensino Fundamental I é que possui seus planejamentos embasados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, este estudo possibilita a compreensão da realidade curricular local em atendimento as necessidades societárias locais.

Abreu (2014) refletiu sobre as ações desenvolvidas pela SEMED para implementar a educação escolar indígena diferenciada no Município de Santarém. Os resultados revelam que as evidências documentais trouxeram a convicção de que, mesmo que a partir de 1988, o bem jurídico da educação indígena diferenciada tenha sido elevado à categoria de direito. No caso de Santarém, a SEMED não foi capaz de dar eficácia a essa conquista normativa, já que todas as suas ações estão voltadas a promoção do direito, realizada sob reivindicações do movimento indígena. A pesquisa visava contribuir para a discussão da educação escolar indígena, tendo como foco as políticas públicas educacionais implementadas pelos entes estatais.

Feitosa (2018) debateu o processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire, aldeia localizada no Município de Cumaru do Norte-PA.

O estudo evidencia que a escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire é recente, principiada em 1973, apresentando-se em contextos educacionais contemporâneos, todavia com vivências que a alicerçaram por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista e que há pouco tempo andarilha no vislumbre de

concebê-la no âmago da autonomia e reafirmação de sua identidade, sobretudo por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios Gorotire.

Vários agentes sociais participaram do processo de escolarização Mëbêngôkre Gorotire, como a Missão Cristã Evangélica do Brasil, Summer Institute of Linguistics, Fundação Nacional do Índio, garimpeiros, madeireiros, Ministério da Educação, Associação Floresta Protegida e os próprios Gorotire, sendo atualmente operacionalizada técnica, administrativa e pedagogicamente pela Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação do Pará, que seguem os preceitos legais instituídos a partir da Constituição Federal de 1988.

A autora destaca que há uma distância latente e morosa entre a legislação e sua prática no cotidiano escolar Mëbêngôkre Gorotire. O ambiente escolar é representado pelos Mëbêngôkre adultos e escolarizados como um local de apropriação da cultura dos Kuben e dinamização para o ingresso em suas atividades laborais, assim como um ambiente de fomento a sua cultura e, para as crianças Mëbêngôkre, a representação das aprendizagens que emanam da educação indígena e escolar são comunicadas de maneira distintas no território indígena.

Santos (2014) analisou os impactos das políticas públicas de educação escolar indígena para as comunidades pertencentes ao Município de Guajará Mirim. O estudo aponta que os impactos a partir da implementação das políticas educacionais nas comunidades indígenas transformaram-se em várias reivindicações como: a reivindicação do prédio adequado para a escola; na necessidade do material didático na língua materna e alimentação escolar e a tão sonhada autonomia da Escola Indígena diferenciada. Esses dados permitem entender que tais reivindicações são apenas alguns passos que se dão em direção a uma caminhada que demanda uma compreensão em distintas dimensões, para que seja construída uma escola indígena dentro de uma perspectiva que considere a autonomia e a idiossincrasia dos

povos indígenas, em específico o povo Wari', como também das demais comunidades indígenas.

4.2.2.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

A partir disso, podemos entender que, mesmo com os movimentos históricos de luta e conquista de direitos, referenciais e diretrizes dos povos indígenas para uma educação escolar diferenciada e etnoterritorial, ainda existe a imposição curricular e educacional tradicional por parte dos estados e municípios. Evidencia-se a ausência de diálogo com as comunidades indígenas reproduzindo uma educação tradicional sem levar em consideração nos processos curriculares os conhecimentos e processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas em suas escolarizações.

Nesse contexto, segundo Milhomem (2008) e Ciaramello (2014), historicamente, a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase situa-se no período do Brasil Colônia, quando a escolarização do indígena esteve a cargo exclusivo de missões católicas jesuíticas. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus pelo Diretório Pombalino, na época do Brasil Império do século XVIII, os jesuítas usaram a educação escolar e a religião para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos indígenas à civilização cristã e integrá-los como mão de obra à sociedade nacional brasileira.

A segunda fase nasce de acordo com autores (2008; 2014) a partir da abolição da escravatura e a entrada do trabalho assalariado ao longo dos primeiros anos da época do Brasil República do século XX com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1910 favorecendo os interesses comerciais e a Summer Institute of Linguistic (SIL) de 1959 que impôs aos povos indígenas as normas e os sistemas ortográficos da língua portuguesa. Na época da Ditadura Civil-Militar, no Brasil de 1964-1985, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em

1967, se impôs o ensino bilingue com o intuito de substituir a língua materna dos povos indígenas pela língua nacional brasileira em conquista da Amazônia.

A terceira fase situa-se no final da década de 1960 e toda a década de 1970, tendo como destaque a atuação de setores da sociedade civil e políticas das Organizações Não-Governamentais (ONG's), parceiras de luta a favor das comunidades indígenas. De acordo com Paixão (2010) entre estes setores ressaltam-se: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundada em 1952, marcando novas relações da Igreja Católica com as comunidades indígenas no Brasil; a Operação Amazônia Nativa (OPAN), órgão fundado em 1969, que focava na questão agrária, auxiliando os órgãos públicos na demarcação de terras indígenas e monitoramento. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), fundado, em 1972, com a proposta de promover o respeito às diferenças culturais indígenas, ligados às instituições da Igreja Católica; e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), fundado, em 1979, no esforço em fornecer apoio técnico às comunidades indígenas, através do financiamento de projetos que valorizem a diferença cultural e seu empoderamento.

A quarta e última fase é a década de 1970 e 1980 marcados pela atuação dos movimentos indígenas, com o fim da Ditadura Civil-Militar, a reabertura à redemocratização brasileira e a Assembleia Nacional Constituinte. Os movimentos indígenas se consolidaram com a organização de grandes assembleias por meio da União das Nações Indígenas (UNI), como também nas representações mais regionais estruturadas com associações de professores e de agentes de saúde indígenas. Para intensificar por meio da realização de “Encontros de Professores ou de Educadores Indígenas” o debate de questões relativas à escolarização diferenciada e diversificada que os povos indígenas queriam para suas comunidades (RCNEI, 1998).

Entre agosto de 1987 e agosto de 1988, o movimento indígena marcou presença constante em Brasília na Assembleia Nacional Constituinte. Esta presença intensificava-se em alguns momentos, como por ocasião da votação do capítulo “Dos Índios”, em maio de

1988, que marcou profundas mudanças em favor aos direitos dos povos indígenas no Brasil (CIMI, 2017).

Em 1988 a Constituição Federal Brasileira (CFB) reconhece os direitos dos povos indígenas no Brasil enquanto suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições, territórios, ensino escolar bilingue e processos próprios de aprendizagens competindo à União proteger e fazer respeitar suas diferenças culturais.

O Brasil promulga a Convenção 169, sobre os Povos Indígenas e Tribais, aprovado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989 como reforço da CFB de 1988 garantindo os direitos dos povos indígenas, estabelecendo o respeito às tradições e culturas assegurando a proteção territorial e participação social, econômica, política e educacional dos povos indígenas nas decisões do Estado brasileiro.

A partir da Constituição Federal do Brasil e da Convenção 169 da OIT a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBENB) de 1996 no Art. 78 define que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos povos indígenas desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas com valorização de suas histórias, identidades, línguas, conhecimentos próprios e da sociedade envolvente.

Ao lado da LDBENB em 1998 foi lançado o documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que oferece subsídios e orientações à construção de programas de educação escolar indígena que atendam as necessidades e aos interesses das comunidades indígenas, bem como considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, sobretudo, a elaboração e produção de currículos, de materiais didáticos e para formação de professores indígenas fundamentados nos princípios da escolarização indígena de caráter intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Em 1999 é homologada as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) reforçando a LDBENB e os RCNEI ao estabelecer no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingue, visando à valorização das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 reforça as DNFEI na necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados nas particularidades etnoculturais, linguísticos próprios a cada povo indígena e a profissionalização do magistério indígena, bem como com programas de formação.

Em relação aos programas de formação de professores indígenas, em 2002 foram estabelecidos os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) para construir orientações que possam nortear a tarefa de implantação de programas de formação que atendam as demandas das comunidades indígenas para subsidiar a criação de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão baseados em seus saberes ancestrais e as exigências legais da titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas.

No dia 10 de março de 2008 foi lançada a Lei de Nº 11.645 nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornando-se obrigatório o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

§ 1º 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 contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDBENB, 2017, p. 21).

Em 2009, o governo federal promulgou o Decreto de Nº 6.861, que estabeleceu uma nova configuração política e jurídica para a educação escolar indígena no Brasil: os Territórios Etnoeducacionais (TEE's). Com uma proposta inovadora que valoriza o reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e abre espaço para uma gestão mais autônoma dos seus processos educacionais, essa política integra a questão educacional à territorial, marcando um novo capítulo na trajetória de protagonismo escolar indígena. De forma geral, a noção de território etnoeducacional representa um esforço para organizar a educação escolar indígena de acordo com a territorialidade dos seus povos, sem levar em conta as divisões políticas entre estados e municípios que compõem o Brasil (Bergamaschi; Sousa, 2015).

Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) são homologadas com caráter mandatório que objetivam:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas

comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (DCNEEL, 2013, p. 376-377).

Nesse contexto, em relação as políticas indigenistas e a educação escolar indígena, conforme afirma o Conselho Indigenista Missionário (2017, p. 16), mais recentemente foram surgindo diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena em diversas regiões do Brasil, no esforço de se criar projetos educacionais adequados à realidade social e histórica desses povos, respeitando suas culturas e seus projetos de vida:

no entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas e a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos.

Embora tenha crescido a presença de professores indígenas assumindo as salas de aulas, ainda é muito frequente a atuação de professores não-indígenas atuando nas escolas indígenas (CIMI, 2017).

Segundo o Censo Escolar 2012, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), dos 14 mil professores que atuam nas escolas indígenas, somente 7.321 se declararam indígenas. Isso significa que praticamente a metade continua sendo não indígena. Os professores indígenas assumem, em geral, os anos iniciais (CIMI, 2017, p. 85).

Para o Conselho Indigenista Missionário essa realidade pode desvelar que os docentes indígenas são impedidos de assumir as aulas devido às exigências de nível de escolarização por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação, ignorando-se toda a formação sociocultural própria do seu povo, bem como a negação dos anciãos detentores dos conhecimentos milenares nos processos formativos dos professores e na sala de aula:

e também pode significar preconceito em relação à competência dos professores indígenas, que só podem assumir os anos iniciais por estes serem consideradas ‘mais fáceis’. Alguns relatos das comunidades apontam para esta realidade (CIMI, 2017, p. 85).

Outra questão desvelada sobre a educação escolar indígena pelo Conselho Indígena Missionário é a situação da estrutura física das escolas indígenas, em sua grande maioria calamitosa pela ausência de prédios adequados, por graves problemas estruturais em prédios mal construídos, falta de manutenção, construções em desacordo com as solicitações dos povos e que, muitas vezes, ferem os padrões culturais das sociedades originárias, além de, frequentemente, não haver equipamento necessários para o funcionamento da escola.

Segundo Baniwa (2019) não se trata somente de estrutura física em termos de prédios escolares, porém também de muitas escolas que só existem nos bancos de dados do Censo Escolar; ou seja, elas nunca foram criadas, registradas, regularizadas e reconhecidas

oficialmente pelos sistemas de ensino, como podemos ver nos dados a seguir apresentados.

Segundo dados do Censo Escolar 2015, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), das 3.085 escolas indígenas, 905 (29,3% do total) não possuíam prédio para seu funcionamento e, se funcionam, isso acontece em lugares e condições muito precárias, submetendo crianças e jovens indígenas a estudarem em condições indignas. A situação pode ser ainda muito pior. Primeiro, porque os dados do Censo Escolar são bastante relativos na medida em que muitas vezes os informantes indígenas consideram os barracões improvisados pela aldeia como prédios escolares. Segundo, porque em muitos casos quem preenche os formulários do Censo Escolar são técnicos ou gestores das Secretarias de Educação nas sedes dos municípios ou estados com base em estimativas ou mesmo segundo interesses do município a respeito do que e como os dados devem ser registrados e divulgados. Além disso, dados apurados pelo Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (Foreeia) indicam que apenas o Estado do Amazonas amarga 754 escolas indígenas sem prédios próprios e adequados e que funcionam em barracos improvisados. Estes dados do Foreeia indicam claramente que os dados do Censo Escolar com relação a escolas indígenas sem prédio estão subestimados (Baniwa, 2019, p. 154).

Para este autor, é indispensável destacar que os dados não incluem as chamadas “salas de extensão” ou “escolas anexas”; isto é, a quantidade de escolas sem prédio e de alunos estudando em espaços impróprios pode ser ainda maior, bem como os casos das escolas com prédios construídos pelas próprias comunidades diante da omissão e inércia do poder público não são contemplados nos dados do Censo Escolar. Esses indicadores desvelam a precariedade das estruturas e, consequentemente, de funcionamento das escolas indígenas no Brasil e da qualidade do ensino ministrado nessas instituições. Segundo dados fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CGEEI/MEC), fundamentados no Censo Escolar 2015, 1.339 escolas indígenas correspondendo a 43% do total não estão regularizadas por seus respectivos sistemas de ensino.

Isso quer dizer que essas escolas não possuem atos de criação, projetos político-pedagógicos aprovados, regimento interno, planos de cargos e salários para os professores indígenas, carreira do magistério indígena e lei que regulamenta o concurso público diferenciado para professores, gestores, técnicos, administrativos e serviços gerais para escolas indígenas. O Censo Escolar de 2015 revela ainda que 1.303 escolas indígenas não acessam água filtrada; 1.148 não possuem abastecimento de energia elétrica; 1.497 não têm esgoto sanitário; 2.750 não dispõem de biblioteca; e apenas 239 escolas indígenas no Brasil possuem acesso à internet. No Estado do Amazonas, das 1.011 escolas indígenas, 972 não dispõem de nenhum tipo de abastecimento de água, 862 não têm energia elétrica e apenas 24 escolas indígenas possuem algum tipo de acesso à internet. O Censo Escolar 2015 destaca ainda que as estruturas físicas de suporte ao ensino-aprendizagem das ciências, informática e linguagens (português e matemática) encontram-se praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 11% das escolas possuem laboratórios de informática, 1% possui laboratório de ciências, 11% têm bibliotecas e 15% têm acesso à internet (Baniwa, 2019, p. 154-155).

A educação escolar indígena enfrenta também o problema do transporte escolar sendo que a LDBENB no Art. 4º do Inciso VIII assegura esse direito aos estudantes indígenas, segundo o CIMI (2017, p. 81) as comunidades indígenas relatam duas situações:

uma, em que alunos indígenas devem se locomover de aldeias menores para escolas polo situadas dentro das terras indígenas; e outra, quando alunos indígenas devem se locomover para escolas urbanas, a fim de cursarem os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essa segunda situação não deveria mais existir porque os alunos indígenas têm o direito de estudar em escolas localizadas dentro de suas terras. Direito esse já assegurado no Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001.

Para o Conselho Indígena Missionário a alimentação escolar é outra situação que os povos indígenas enfrentam em relação a educação escolar indígena sendo assegurado o direito na Resolução de Nº 26 de 17 de junho de 2013 que garante a alimentação adequada ao regime da própria comunidade onde a escola está inserida e devendo os produtos alimentares serem comprados dos produtores da própria comunidade.

Entretanto, a burocracia exigida pelo sistema de prestação de contas praticamente inviabiliza este procedimento, uma vez que são exigidas notas fiscais de compra de quaisquer produtos alimentícios. Nos casos em que as prefeituras entregam a merenda nas escolas indígenas, verifica-se constante atraso na entrega e quantidade insuficiente de alimentos. Esta prática favorece o consumo de produtos industrializados, estranhos aos costumes alimentares de vários povos indígenas (CIMI, 2017, p. 82).

Corroborando com Conselho Indígena Missionário, Baniwa afirma (2019, p. 148-149) que a lei estabelece que 30% da alimentação escolar indígena deve ser regionalizada, sendo atendida com produtos da agricultura familiar não industrializados:

no caso das escolas indígenas, seria a produção das próprias aldeias, considerando inclusive suas tradições alimentares. Os municípios e estados não cumprem isso, raras exceções. A determinação legal visa não apenas garantir maior qualidade na alimentação, mas, sobretudo, garantir aos estudantes indígenas o acesso à alimentação saudável e adequada, uma vez que um dos grandes problemas da alimentação escolar indígena é a sua distribuição, pelas dificuldades geográficas e altos custos de transporte. Como a lei não é cumprida, milhares de crianças de centenas de escolas indígenas continuam sem acesso a alimentação alguma. Considerando os períodos sazonais de escassez de caça e pesca (seca prolongada, rios secos, rios cheios, períodos de *buiassú* na Amazônia), em muitas escolas e aldeias do país a alimentação escolar é a única refeição do dia da criança indígena. Sua falta certamente inviabiliza as atividades escolares, com a suspensão das aulas, prejudicando o direito de aprendizagem das crianças.

Esse contexto ainda se aprofunda pelo não cumprimento da Lei de Nº 11.645/2008 da obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” marcando ainda uma representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro tal como:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);

- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, sendo a aculturação um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas ‘aos índios’ em geral;
- ênfase no ‘empobrecimento’ material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (DOIHCPIEB, 2015, p. 6-7).

Diante desse quadro, está sendo realizado um processo para criar, de forma emergencial e experimental em termos metodológicos, financeiros e administrativos, 50 escolas indígenas no Território Etnoeducacional Rio Negro, em colaboração com as comunidades e organizações indígenas locais (Baniwa, 2019). Bem como, em 2015 foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (DOIHCPIEB), em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Assim, a abordagem sobre a história e a cultura indígena na Educação Básica, conforme este Parecer, deve ser realizada através de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que proporcionem aos alunos:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com

a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.

4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.

5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.

6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.

7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (DOIHCPIEB, 2015, p. 9).

Frente a estes e a tantos outros desafios, os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante, necessária e autônoma, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas (CIMI, 2017).

4.2.3. Currículo na Educação Escolar Indígena

4.2.3.1. O que as Pesquisas Revelam

Neto (2020) analisou o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina e suas possíveis interrelações com a cultura da população Mura que habita na aldeia São Félix, Autazes-AM.

O estudo revela que o currículo que orienta o fazer pedagógico da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina assegura as propostas oficiais educacionais destinadas aos povos indígenas brasileiros e converte-se num projeto que possibilita melhorias ao processo educativo e na vida do povo Mura que habita São Félix e dos residentes das aldeias vizinhas que possuem alunos matriculados

nessa escola. Embora seja recente, o currículo produzido na Escola Mura tem conseguido desempenhar um papel significativo, pois procura atender as reais necessidades, anseios e expectativas do povo Mura, culminando no fortalecimento da identidade e cultura desse povo.

Cardoso (2023) investigou a proposta de aprimoramento do currículo de linguagens da educação escolar Munduruku, numa perspectiva intercultural, para responder às necessidades socioculturais e etnolinguísticas do povo Munduruku.

Os resultados evidenciaram que os Munduruku reivindicam uma interculturalidade dialógica emancipatória para o currículo de linguagens da educação escolar Munduruku. Como contribuição ao aperfeiçoamento desse currículo, esta tese propõe a literatura indígena como uma resposta interessante às necessidades dos enunciadores do currículo de linguagens da educação escolar munduruku.

Aranha (2009) tratou sobre a presença de Artes enquanto disciplina no currículo da escola indígena e nos Cursos de Formação de seus(suas) professores(as), tanto no nível médio (Magistério Indígena) como Superior (Licenciaturas Específicas).

A pesquisa evidencia que há uma íntima ligação entre os conceitos de expressão cultural e interculturalidade pois no atual momento da escola brasileira - indígena e não-indígena - nada é mais necessário do que uma educação intercultural, respeitadora e socializadora que abranja os diferentes não por serem desiguais, mas por encontrar no conflito da diferença a riqueza da diversidade, a tensão promissora do diálogo entre as diversas culturas.

A autora destaca que a disciplina artes na educação (indígena e não-indígena) tende a fortalecer a questão das culturas, enquanto afirmação de identidade e valorização do que se é, a partir de manifestações culturais e artísticas.

Jesus (2021) debateu o desenvolvimento do componente curricular Educação Física (EF), organizado pela etnia Borari da Terra Indígena (T.I) Maró, visando à apreensão das experiências desenvolvidas pelos indígenas e produzir reflexões para a

implementação de políticas públicas relacionadas à disciplina escolar nas demais escolas indígenas do município de Santarém-PA.

O estudo indica que os conhecimentos dos quais trata a Educação Física escolar estavam sendo organizados pelos indígenas Borari a partir de uma sistematização em três categorias principais: Jogos e Brincadeiras, Práticas Corporais Tradicionais e a Modalidade Esportiva Futebol, categorias de ensino sistematizadas na escola do território a partir da necessidade dos atores escolares em apresentar uma proposta diferenciada em sua escola, pautada pelo que prevê a legislação educacional para a Modalidade Educação Escolar Indígena: a elaboração de meios próprios específicos de aprendizagem, nos quais os conhecimentos tradicionais presentes na realidade e cotidiano indígena são inseridos e tratados na instituição escolar.

4.2.3.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

A partir, deste contexto, é possível compreender como a relação do currículo está interligada com as práticas pedagógicas e as políticas indigenistas em torno do aprimoramento dos processos educativos de aprendizagens nos quais devem promover os interesses comunitários de fortalecimento da identidade, da cultura, da vida coletiva, do conhecimento tradicional e da interculturalidade envolta pelas diferenças culturais em suas dimensões de linguagens, artísticas, jogos, brincadeiras, práticas corporais e o futebol caracterizando a perspectiva diferenciada e específica da educação escolar indígena.

Com base nisso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação de 2007, afirma que o amparo legal à estruturação curricular específica da Educação Escolar Indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1998, no Art. 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e o uso de seus processos próprios de aprendizagem.

Vale ressaltar também a LDB, no Art. 79, delibera sobre o desdobramento dos currículos e dos programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas e conteúdos proporcionais às várias sociedades indígenas (SECAD/MEC, 2007).

Segundo a SECAD/MEC, a LDB destaca, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade, bem como outros dispositivos presentes na LDB apontam perspectivas para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não somente a sua forma de funcionamento, porém os objetivos e os meios para atingi-los. No que diz respeito à construção do currículo, a LDB diz, no Art. 26, a importância da consideração das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental.

No caso das escolas indígenas, o documento da SECAD/MEC estabelece que para ser garantida uma educação diferenciada não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através da utilização das línguas maternas. É indispensável incluir também conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Além disso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última. Para que isso seja viável, é conducente que os sistemas estaduais de ensino necessitem dos meios fundamentais para que os docentes indígenas, juntamente com as suas comunidades, construam os currículos de suas escolas.

O documento também ressalta ser importante que o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderá constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo, destacando-se, entre outros, as línguas maternas, as crenças, as memórias históricas, saberes interligados à identidade étnica, às suas

organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (SECAD/MEC, 2007, p. 105).

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação de 2007, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ressalta a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores.

São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida (SECAD/MEC, 2007, p. 105).

Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o documento da SECAD/MEC informa que o RCNEI desvela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade.

Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até a vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino

em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação (SECAD/MEC, 2007, p. 105-106).

Segundo o documento da SECAD/MEC a transformação da concepção de currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana de conhecimento.

O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano (SECAD/MEC, 2007, p. 106).

Assim, os currículos das escolas indígenas, desenvolvidos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, devem ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino, entendem-se, que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular (SECAD/MEC, 2007).

Com base nisso, o RCNEI (1998) define o currículo indígena como aquilo que se busca ensinar aos estudantes, levando em consideração as demandas da comunidade. Este currículo enfatiza um conjunto de propostas educacionais que são selecionadas com a colaboração de todos os membros da comunidade, sendo ensinados em sala de aula. Além disso, trata-se de um plano de trabalho que pode ser ajustado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das aprendizagens dos alunos.

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (DCNEEL, 2013, p. 394).

O currículo das escolas indígenas é elaborado por meio de um diálogo que se fundamenta no respeito, alinhado à realidade dos alunos com saberes provenientes de diversas culturas humanas. Isso representa a concretização da interculturalidade, a qual a escola indígena deve promover, favorecendo a conexão entre a educação formal e a vida cotidiana em seu contexto histórico (RCNEI, 1998).

A vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do indivíduo. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas. Um dos aspectos relevantes para a definição do currículo de uma escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo (DPNEEL, 1994, p. 13).

Os professores indígenas, ao levar em conta a perspectiva intercultural, selecionam conteúdos que são relevantes à educação escolar indígena. Eles precisam compreender tanto o ambiente em que vivem quanto outras sociedades de maneira ampla, buscando identificar os conhecimentos de cada grupo e integrá-los na construção do currículo. Essa elaboração deve vincular as tradições da comunidade às experiências de outras culturas, adotando uma abordagem integrada ou interdisciplinar (RCNEI, 1998).

Para uma ação educacional efetiva, requer-se, não apenas uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, mas também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade (DPNEEL, 1994, p. 13).

Segundo as DCNEEI (2013), é fundamental que os currículos nas escolas indígenas sejam elaborados com base nos valores e interesses etnopolíticos das comunidades, alinhando-se aos seus projetos de sociedade e à sua concepção de escola, os quais devem estar refletidos nos Projetos Políticos-Pedagógicos.

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela (RCNEI, 1998, p. 64).

As DCNEEI (2013, p. 395) estabelecem orientações à organização curricular nas instituições de ensino indígena, cujos critérios devem ser observados a seguir:

- a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

- b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
- g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas.

A observância desses critérios curriculares exige, por parte dos sistemas de ensino e das instituições responsáveis pela formação, a criação de condições para o desenvolvimento e a elaboração dos conteúdos nas escolas indígenas, contando com a participação ativa das comunidades, de modo a viabilizar uma gestão comunitária, democrática e adaptada às necessidades específicas de suas populações (DCNEEI, 2013).

4.2.4. Docente na Educação Escolar Indígena

4.2.4.1. O que as Pesquisas Revelam

Portela (2019) analisou o processo de construção da identidade profissional do Professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional no contexto da Escola Indígena em Roraima.

Os resultados revelam que foi constatado que os professores que atuam na Educação Especial na Escola Indígena em Roraima sob a ótica do processo de inclusão, em meio às dificuldades, à insegurança e anseios, sentem-se despreparados para a articulação plena da inclusão no espaço escolar, o que reflete em sua construção

identitária, a qual tende a configurar-se sob uma base advinda do contexto pessoal, coletivo e da experiência educativa que vem sofrendo com a superficial proposta de formação continuada, sendo ainda considerada de insuficiência epistemológica para o exercício da cidadania no contexto inclusivo atual.

Paiva (2018) investigou a realidade dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas Estaduais Indígenas de Roraima. O estudo aponta um grande número de profissionais ministrando aulas de Educação Física nas escolas estaduais indígenas de Roraima sem a devida formação. Explicita-se uma formação deficitária no que diz respeito aos aspectos da Educação Física escolar no único curso de formação superior de professores indígenas, além da ausência de cursos de formação continuada para professores indígenas que ministram aulas de Educação Física nas escolas indígenas de Roraima.

Nunes (2023) tratou sobre a figura do(a) professor(a) indígena não somente enquanto agente protagonista dos processos de escolarização em sua comunidade, mas também como trabalhador(a) da educação.

A pesquisa revela uma realidade que manifesta a ambiguidade das políticas indigenistas de educação e que estão referenciadas na forma como estão preconizadas e na realidade prática de sua materialidade. Uma das principais modificações advindas das políticas implementadas pelo Estado brasileiro, está relacionada a inserção do indígena como protagonista dos processos de escolarização, seja assumindo a gestão das escolas em suas comunidades, seja assumindo a sala de aula.

Os relatos coletados evidenciaram que os professores indígenas iniciaram suas carreiras docentes sem terem de fato aproximação e vontade de desenvolverem trabalho na área da educação, mas por força da necessidade, pelo atrativo de estar vinculado a um trabalho remunerado que os impulsionou a aceitar o desafio de serem professores indígenas nas escolas de suas comunidades. Embora atualmente os professores indígenas estejam atuando em escolas mais bem estruturadas, pelo menos

essa é a realidade da maioria das escolas da Terra Indígena Rio Pindaré, continuam a ter que lidar seguidamente com processos de contratação temporária que precarizam suas atividades docentes e as condições de trabalho a que são submetidos.

Apesar disso, a autora concluiu que os indígenas, por estarem inseridos na escolarização, entendem a importância de ocupar o lugar da docência, assumindo não apenas a posição de professor, como também de gestor de suas escolas, assim como reconhecem e valorizam esse aspecto como uma conquista do movimento indígena e uma necessidade de manutenção da especificidade de sua cultura, visto que é o próprio indígena que será o professor de suas crianças, ajudando assim a preservar a língua, as festas e os costumes de seu povo.

Lira (2020) explicitou se o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais garantidos pela Lei 11.645/08 nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR.

O estudo destaca que emerge a efetivação de uma formação continuada na temática da interculturalidade. Além disso, apontou e reafirmou a relevância da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos indígenas em contexto urbano. Essa prática, por sua vez, deve ocorrer de forma humanizada, integral, científica e dialógica. Isso propicia, entre outras coisas, a promoção e efetivação do dever do estado em ofertar o acesso, a permanência e a qualidade referentes a educação para todos, respeitando e promovendo a identidade, valores culturais e artísticos dos povos em questão.

4.2.4.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Dessa forma, podemos compreender, que a Educação Especial em contexto da escolarização indígena desvela que os professores não se sentem qualificados para o processo pedagógico de inclusão

acompanhado de uma superficial formação continuada e epistemológica em termos interculturais.

Na disciplina de Educação Física os professores não possuem uma formação adequada para atuar no contexto indígena com cursos de formação superior homogêneos. Há ausência de formação continuada intercultural, bem como a desvalorização da profissionalização do professor indígena com contratos temporários, práticas e condições de trabalho inadequados que obstaculizam a realização de umas das principais perspectivas da escolarização indígena a interculturalidade. Nesse contexto de precarização, é importante desvelar o anúncio da importância da presença do professor indígena na escolarização originária no que concerne sua gestão e construção de autonomia como conquista do movimento indígena e valorização étnico-cultural de forma humanizadora, integral, científica e dialógica na escola indígena.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) estabelece que a formação continuada de professores à educação escolar indígena visa profissionais qualificados para enfrentar a complexidade das modalidades do ensino infantil, fundamental, médio, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e de capacitação dos demais recursos humanos institucionais envolvidos na escolarização indígena.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também reconhece a importância da formação inicial e continuada do professor indígena enquanto educadores de suas comunidades nas quais deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos,

bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2001, p. 59).

Dessa forma, vale destacar que em 2008 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em interface com a Educação Escolar Indígena, que também destaca a importância da formação continuada de professores por meio da implantação dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal:

são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (PNEEPEI, 2008, p. 10).

No que diz respeito sobre a interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena a PNEEPEI (2008) afirma que se deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais indígenas.

Em relação às políticas indigenistas aos docentes indígenas e a educação escolar indígena as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) dão destaque à formação, regularização da categoria e da carreira do professor indígena por meio da capacitação de indígenas para atuarem como professores e gestores nas escolas indígenas devendo ser uma das principais prioridades dos sistemas educacionais e suas instituições de formação. Isso é fundamental para fortalecer a Educação Escolar Indígena como um compromisso do Estado brasileiro, garantindo a instituição da categoria de professor indígena como uma carreira específica dentro do magistério público em cada sistema de ensino. Além disso, é essencial a realização de concursos públicos que considerem as particularidades linguísticas e culturais das

comunidades indígenas, assim como assegurar condições de remuneração que estejam em consonância com a formação recebida e que cumpram o princípio da isonomia salarial.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio – DCNFPICESEM (2015, p. 5) o objetivo é:

assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas.

Porém, as DCNEEI (2013, p. 390) ressaltam que a Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente:

tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

As diretrizes consideram a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, que visa assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica através de oferta de recursos e serviços educacionais especializados que são organizados pelas instituições para serem utilizados para apoiar, complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns. Destacam a importância de políticas voltadas para esse atendimento especializado que necessitam ser criados e realizados de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade

indígena por meio do MEC em articulação com os sistemas de ensino efetuando diagnósticos da demanda por Educação Especial no contexto originário, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que precisem de atendimento educacional especializado (AEE) com escolas, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Estabelecem ainda que os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, formação de professores, produção de material didático, processos de avaliação e metodologias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, contato com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (DCNEEI, 2013, p. 390).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) traz também a discussão sobre a formação inicial e continuada do professor indígena de Educação Física. Dando ênfase na perspectiva intercultural e que o educador seja membro da própria comunidade, bilingue/multilíngue e organizador dos conteúdos escolares de Educação Física em diálogo com a comunidade. Incluindo a prática de jogos, brincadeiras, esportes e cultura corporal de movimento do seu próprio povo e de outros povos indígenas e a da sociedade envolvente.

É preciso que o professor desenvolva, individualmente e também junto com os alunos, a capacidade de refletir sobre o campo de conhecimento que vai

assim se construindo, elaborando uma leitura crítica das práticas esportivas e da sua situação na comunidade onde vive, na sua realidade mais próxima e no restante do País e do mundo (RCNEI, 1998, p. 336).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas aponta que essa construção crítica em torno da disciplina de Educação Física na escolarização indígena visa compreender em primeiro lugar que as sociedades originárias, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimento e valores referentes ao uso do corpo e em segundo lugar o currículo da disciplina deve existir para complementar a educação corporal que se desenvolve fora da escola em uma perspectiva específica e intercultural e não para substituí-la. Além disso, ressalta que uma concepção de Educação Física específica e intercultural na escolarização indígena precisa conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente, contribuir com a educação corporal e uma vida mais saudável, revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena, divulgar aspectos da cultura indígena à sociedade brasileira e estimular a troca de conhecimentos e técnicas de povos indígenas entre si.

A partir do que foi dito até aqui, pode-se perceber que o currículo de Educação Física em escolas indígenas abrange três grandes temas de estudo:

1) a cultura corporal de movimento do próprio grupo no qual podemos considerar os conteúdos das práticas corporais tradicionais como jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio, histórias e significados culturais dessas diferentes práticas, práticas corporais infantis e adultas e atividades físicas femininas e masculinas.

2) outra dimensão do currículo que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas apresenta é a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas na qual os conteúdos podem ser agregados pelas práticas corporais de diferentes povos indígenas, seus significados históricos e culturais, sua comparação

com práticas da própria comunidade e atividades com jogos selecionados de outros povos.

3) e por último se apresenta no currículo específico e intercultural da Educação Física na Educação Escolar Indígena é a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente brasileira ou internacional com os conteúdos das modalidades esportivas mais praticadas no Brasil e no Mundo com seus aspectos culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos, suas regras de funcionamento, técnicas e táticas de jogo, arbitragem, novas atividades físicas e a diversidade entre formas diferentes de atividades corporais nas culturas indígenas e não-indígenas.

Em relação as políticas indigenistas aos docentes indígenas e a educação escolar indígena, o Conselho Indigenista Missionaria aponta que a realidade da maioria dos professores indígenas e a educação escolar indígena é de interinidade, pois os contratos são executados para poucos meses do ano e alterando este período de estado para estado. Essa situação desvela um abissal desrespeito ao profissional da educação indígena, visto que são negligenciados os direitos às férias remuneradas, ao 13º salário, bem como ser sonegado o tempo a ser contabilizado à aposentadoria.

Esse Conselho Indigenista Missionário destaca, ainda, que o concurso público específico para os docentes indígenas resolveria estas questões, porém são escassos os estados e municípios que obtiveram realizar concursos realmente diferenciados os quais viabilizariam a estabilidade aos docentes indígenas. Assim, quando os contratos findam até que se realizem outras contratações, os profissionais da Educação Escolar Indígena passam um longo tempo de espera sem receber nenhuma remuneração.

Como não há, na maioria dos estados e municípios, uma legislação específica para o ingresso e para a carreira do profissional de educação indígena, constata-se uma grande ingerência dos gestores municipais na escolha dos professores a serem contratados, desrespeitando a decisão das comunidades, como ilustram, de modo pungente, os relatos a seguir (CIMI, 2017, p. 92).

Baniwa (2019) explica que as escolas indígenas continuam enfrentando precárias contratações de professores originários, dos 20.238 docentes que atuavam nas escolarizações indígenas em territórios originários em 2015, apenas 4.302 eram concursados/efetivos representado cerca de 21,3%, enquanto 14.363 professores retratam cerca de 71% que tinham contratos precários ou temporários e 459 docentes indígenas cerca de 2,3% eram terceirizados ou celetistas em regime de CLT.

Os contratos temporários ou precários são um dos principais responsáveis diretos pela precariedade de funcionamento das escolas indígenas e pela precariedade na qualidade do ensino oferecido, na medida em que deixa os professores completamente reféns das vontades e conveniências dos gestores municipais e estaduais, muitos deles anti-indígenas ou indiferentes e ignorantes no tocante aos direitos indígenas em geral e, em especial, à educação escolar indígena. Essa situação é responsável pela permanente irregularidade e, às vezes, pelo verdadeiro caos no calendário das escolas indígenas, pelas descontinuidades dos processos inovadores de desenvolvimento pedagógico e pela desvalorização dos processos de formação e capacitação de professores (Baniwa, 2019, p. 152).

O autor também ressalta que os processos seletivos de forma geral são precários, confusos, politizados e partidarizados acontecendo de forma constante todo início de ano e muitas vezes somente são findados no final do primeiro semestre, assim deixando os alunos sem aula o semestre todo, gerando um prejuízo que dificilmente será repostado, sendo que o mês de dezembro todos os docentes são novamente desligados.

Isso quer dizer que no regime de contratos temporários e precários, os professores indígenas todo ano precisam enfrentar processos seletivos que em geral são realizados entre janeiro e março. Quem consegue ser selecionado assina o contrato anual de trabalho em meados do mês de março e abril, na melhor hipótese, quando começam as aulas, mas, entre novembro e dezembro, esses contratos são encerrados e os professores demitidos sem os direitos trabalhistas básicos, tais como: férias, décimo terceiro, seguro saúde entre outros (Baniwa, 2019, p. 152-153).

Neste contexto, Baniwa (2019) afirma que os professores indígenas se tornam alvos fáceis e extremamente vulneráveis às arbitrariedades cometidas por dirigentes e gestores tanto municipais quanto estaduais. A cada início de ano letivo, especialmente no começo dos novos mandatos, observa-se a repetição de uma prática de caça e perseguição aos educadores indígenas que não apoiaram os líderes eleitos ou que não concordam com as ações questionáveis desses dirigentes.

Assim, conseguir ser selecionado para atuar como professor, na maioria das vezes, significa submeter-se às vontades e conveniências pessoais ou partidárias dos dirigentes, ou seja, o emprego de professor acaba sendo uma moeda de troca, de favor ou de subserviência política partidária. Isso gera graves consequências para os programas de formação, uma vez que os professores indígenas formados ou em formação são, em geral, mais críticos às gestões locais das políticas de educação escolar indígena, acabam sendo preteridos e em seus lugares os gestores preferem contratar professores leigos, sem formação, por serem menos críticos ou exigentes em seus direitos. Então, para que formar professores indígenas? Além disso, essa forma imoral de partidarização e privatização dos espaços e cargos públicos de professor e escola indígena acaba gerando sérios conflitos entre os indígenas, ou seja, entre aqueles que se vendem aos gestores e são usados como escudos ou mesmo armas contra aqueles que não se rendem ou se entregam (Baniwa, 2019, p. 153).

O Conselho Indigenista Missionaria destaca que a criação da categoria de professor indígena, de um plano de carreira e a realização do concurso público representariam um passo significativo na direção de garantir que os profissionais da Educação Escolar Indígena tenham os seus direitos constitucionais assegurados.

Para a escola indígena funcionar adequadamente, ela necessita ter um corpo docente com formação adequada e plano de cargo e carreira definidos. Esses são componentes importantes para que a escola indígena possa ser autônoma (CIMI, 2017, p. 91).

Esse conselho traz também à baila a presença dos docentes indígenas atuando nas escolas indígenas como um dos principais temas fundantes da temática da Educação Escolar Indígena. O novo modelo de Escolarização Indígena construído por volta dos anos de 1970 coloca o protagonismo da atuação dos docentes indígenas como indispensável para que a escola indígena possa ser, realmente, inserida nos processos próprios de aprendizagens, de acordo com a Constituição Federal de 1988 do Art. 210. Em razão disso, é inquestionável que o professor indígena, pelo contexto de pertencimento ao povo, tem condições muito mais favoráveis que uma pessoa externa à comunidade, visto que ele detém os conhecimentos socioculturais e linguísticos próprios de seu povo.

Entretanto, afirma o Conselho Indigenista Missionaria que a educação escolar indígena trabalha também com o princípio da interculturalidade, dado que, atualmente os povos indígenas encontram-se em contato com a sociedade envolvente, assim para garantir essas perspectivas interculturais, são propostos cursos de formação interculturais aos professores indígenas.

Uma formação que contribua com a interculturalidade na educação escolar indígena como destaca o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 24):

porque 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.

Os processos educativos das sociedades indígenas somaram-se à experiência escolar, com as diversas formas e perspectivas que assumiu ao longo da história do contato entre indígenas e não-indígenas no Brasil:

necessidade formada 'pós-contato', a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação.

E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (RCNEI, 1998, p. 24).

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas ressalta que a inclusão do professor indígena e da comunidade indígena nos processos educativos da escola, na formulação dos objetivos, na escolha dos conteúdos curriculares e na implementação das práticas metodológicas é fundamental à realização de uma educação escolar intercultural voltada para os povos indígenas.

4.2.5. Discentes na Educação Escolar Indígena

4.2.5.1. O que as Pesquisas Revelam

Milon (2011) investigou os talentos dos estudantes indígenas indicados pelos professores Mura e pela própria autoindicação dos estudantes, que pudesse levar à compreensão de como tais potenciais são considerados e desenvolvidos na escola da aldeia.

A pesquisa revela que os professores Mura consideraram a motivação, o interesse, o gosto em realizar algo de maneira espontânea como fatores essenciais na concepção de pessoas talentosas. Eles também consideraram múltiplas formas do potencial humano, quando indicaram estudantes indígenas nas áreas de seus interesses como na acadêmica, na artística, na psicomotora e na liderança, sendo a área acadêmica na qual ocorreu o maior número de estudantes identificados.

A área artística, principalmente no que se refere ao desenho, apresentou a segunda maior quantidade de indicações. Os estudantes indígenas, como participantes centrais do estudo, puderam também expressar seus interesses, preferências e falar do seu jeito de ser.

Adentrar nesse campo de pesquisa, a partir do estabelecimento de um diálogo intercultural com os professores e

estudantes indígenas, sobre um tema ainda pouco investigado nos espaços escolares urbanos, e principalmente entre os povos indígenas do Amazonas, exigiu muito estudo, enfrentamento de desafios, superação de limites, troca de experiências e a construção de novos conhecimentos do contexto escolar indígena e a certeza de que o estudo sobre estudantes talentosos entre culturas diferentes foi de relevância para todos os envolvidos.

Silva (2022) refletiu sobre as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas. O estudo indica que ainda há uma visão estereotipada dos povos indígenas e que as crianças indígenas presentes em ambiente escolar urbano de Boa Vista ainda são vítimas destas visões e pouco reconhecidas em seus direitos e singularidades. Isto significa que ainda precisamos avançar muito para ter uma nação que respeite a identidade cultural do seu povo.

Freire (2006) analisou a escola pública urbana de Manaus em relação ao tratamento dos seus alunos indígenas e como esses alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional. A autora concluiu que a relação cultura indígena/cultura escolar urbana, as relações entre os diversos sujeitos da Escola, entre professoras e alunos indígenas e não indígenas, mediadas pelas diferentes culturas, proporcionam uma reflexão sobre a escola plural que sempre existiu, mas que torna essa realidade invisível nas práticas pedagógicas. Finaliza com uma proposta de adequação da escola que está posta (educacional, social e culturalmente), como forma de minimizar a discriminação e fazer da diferença presente na diversidade o sentido da construção individual e coletiva de sujeitos, apontando como referência de articulação o Projeto Político Pedagógico de escola. A construção coletiva e a execução deste projeto são apontadas como a possibilidade de uma reflexão sobre a prática, considerando a perspectiva intercultural possível em cada contexto escolar, partindo do conflito entre as diferenças como oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa.

4.2.5.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Em razão disso, podemos entender que os territórios indígenas que possuem suas escolas indígenas podem proporcionar por meio dos seus professores indígenas o espaço à promoção da expressão dos interesses, preferências e modo de ser dos seus alunos indígenas estabelecendo o diálogo intercultural como comunicação de experiências e a construção de novos saberes no contexto escolarizado indígena. Todavia, foi evidente também que infelizmente nas escolas urbanas a presença dos povos indígenas é ainda marcada por estereótipos e discriminação dos quais são vítimas desvelando a ausência de um maior fortalecimento dos direitos indígenas a uma escolarização específica e diferenciada que respeite a identidade cultural e suas práticas pedagógicas indígenas.

Nesse contexto, em relação à educação infantil na escolarização indígena, segundo Baniwa (2019) a partir dos dados oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) de 2015, em 2002 tínhamos 9.476 crianças indígenas frequentando as escolas indígenas, seguido de 18.918 em 2006 e de 27.358 em 2015 totalizando um crescimento de 288,7%. O autor observa um aumento progressivo da demanda pela educação infantil, na porcentagem de 100% nos últimos quatorze anos, principalmente entre comunidades e famílias em que, por questões diversas, os pais necessitam trabalhar como assalariados fora da aldeia ou do território indígena, para poder assegurar o sustento familiar, motivo pelo qual optam em deixar suas crianças nas escolas e creches. Entretanto, alguns povos e comunidades indígenas não aceitam a educação infantil por compreenderem que as crianças pequenas devem ser educadas por seus familiares nas tradições, línguas e saberes tradicionais, realidade que a escola ou o professor não consegue fazer de modo adequado, estabelecendo a promoção da educação infantil de forma opcional para os povos indígenas, com direito à consulta sobre o interesse ou não.

A partir do interesse da comunidade indígena na promoção da escolarização da educação infantil indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013 orientam as famílias que necessitam da educação infantil indígena que esta seja cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem indígena. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna. Assim, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela educação infantil devem:

- a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena (DCNEEI, 2013, p. 384).

Em relação ao ensino fundamental Baniwa (2019) compreende que por volta de 2002, cerca de 99.066 alunos estavam frequentando a escola indígena, em 2006 foram 134.220 e em 2015 foi 180.059, totalizando um crescimento de 81,7% segundo o INEP/MEC de 2015. Os números proporcionais ao ensino fundamental sinalizam um aumento singular na oferta da educação escolar indígena às comunidades indígenas, impulsionado também pela política de universalização do ensino fundamental no Brasil. Todavia, o aumento da oferta do ensino fundamental não demonstrou um aperfeiçoamento na capacidade do ensino na perspectiva de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como não evidenciou um crescimento orçamentário destinado efetivamente

às escolas indígenas. Vale destacar, que o próprio MEC reconhece que o desenvolvimento da oferta se deve pela demanda e pressão dos povos indígenas e pela força da lei que obrigou os estados e municípios a investirem na educação fundamental através do FUNDEB.

O autor reconhece a existência de uma melhoria no investimento de recursos públicos, o que construiu efetivamente a oferta, porém os recursos não foram atendidos satisfatoriamente para o atendimento aos propósitos didáticos e pedagógicos de uma educação específica e diferenciada.

Em termos de materiais didáticos, por exemplo, os investimentos foram destinados à aquisição e distribuição de livros didáticos convencionais (destinados ao público urbano ou rural do país) e muito pouco para a produção de livros didáticos específicos. Outro exemplo é o caso da merenda escolar sob o controle dos municípios que continuaram a adquirir alimentos industrializados fora dos hábitos alimentares das crianças indígenas, quando poderiam comprar a própria produção das comunidades locais, melhorando a qualidade, respeitando os costumes e hábitos alimentares, além de ser um investimento econômico importante na vida das comunidades indígenas locais. Ou seja, os recursos ampliados e aplicados nas escolas indígenas foram consequência direta do aumento geral de investimentos em educação no país por força de leis, mas não foi criado nenhum programa orçamentário específico e adequado para a educação escolar indígena (Baniwa, 2019, p. 135).

Em uma perspectiva ampla, as escolas de ensino fundamental das comunidades indígenas encaram atualmente grandes contradições e ambiguidades, em grande medida por conta do modelo educacional seriado em vigor no país:

o bilinguismo, por exemplo, geralmente só é praticado nas primeiras quatro séries iniciais. São pouquíssimas as escolas que trabalham o ensino bilíngue ou plurilíngue em todo o ensino fundamental. Já é significativo o número de materiais de alfabetização, mas são pouquíssimos os materiais didáticos que tratam de conhecimentos específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etno-histórias e outras especialidades que deveriam ser trabalhadas de forma articulada

durante todo o ciclo do ensino fundamental, médio e até superior (Baniwa, 2019, p. 135-136).

Baniwa (2019) apresenta dois panoramas explicativos que causam essas obstaculizações no ensino fundamental das escolas indígenas. O primeiro é o modelo do sistema educacional que condiciona ainda certos princípios, métodos e conteúdos universais nas escolas das comunidades indígenas, sem os quais ela não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação ou os estudantes não conseguem dar continuidade aos seus estudos. O segundo é a escassez de recursos financeiros à criação de materiais didáticos específicos e diferenciados que perpassam pelo encarecimento de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente dos formadores dos cursos de formação e professores indígenas.

Assim, superando o modelo do sistema educacional brasileiro em relação a escolarização indígena com a valorização de materiais didáticos específicos e diferenciados com qualificação adequada dos professores indígenas e o asseguramento dos recursos é possível realizar um ensino fundamental segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013, p. 387):

as escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

Em relação ao ensino médio, Baniwa (2019) afirma que por volta de 2002, 1.187 alunos estavam frequentando a escola indígena, em 2006 foram 7.900 e em 2015 foi 27.415 totalizando um

crescimento de 2.309% segundo o INEP/MEC de 2015. Embora seja necessário reconhecer o esforço do governo em ampliar a oferta no ensino médio, os números ainda continuam irrisórios diante das demandas indígenas. Mas o problema da oferta não é o que mais preocupa os povos indígenas.

Segundo o autor, o problema que se encontra o ensino médio nas escolas indígenas ainda é a qualidade do ensino ofertado, pois as escolas acabam sendo as responsáveis no distanciamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, porque são implantadas com pouco debate sobre o papel social na vida presente e futuro das comunidades, seguindo majoritariamente o modelo urbano de ensino médio disciplinar e profissionalizante para o mundo branco e centrado nos conhecimentos dos brancos.

É muito comum ouvir dos estudantes indígenas de ensino médio que o ensino fundamental é lugar onde se ‘estuda as culturas indígenas’ e o ensino médio é lugar de ‘aprender conhecimentos importantes’. O que preocupa é que esta fase de ensino e de vida individual (adulta) representa um momento decisivo na vida do jovem indígena, uma vez que o encaminhará para uma determinada perspectiva individual e social. Desta forma, para o jovem indígena, essa etapa representa uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não indígena (cidade, mão-de-obra, mercado etc.) (Baniwa, 2019, p. 137).

Destaca o autor que essa realidade qualitativa do ensino médio nas escolas indígenas se aprofunda com os milhares de jovens indígenas que diariamente saem de suas aldeias e enfrentam várias horas de viagens de ônibus em estados precários quando não de quilômetros de caminhadas a pé para estudarem em escolas não indígenas mais próximas, porque não tem ensino médio em suas aldeias ou mesmo as séries finais do ensino fundamental.

Nessas escolas não indígenas os estudantes indígenas enfrentam diariamente toda sorte de preconceito, discriminação e racismo, além das duras dificuldades de transporte e alimentação. Por isso é urgente a implantação de escolas com ensino médio nas aldeias e dentro das terras indígenas (Baniwa, 2019, p. 138).

Desta forma, Baniwa (2019) ressalta que não basta, sobretudo, unicamente ampliar a oferta, porém é necessário aperfeiçoar de forma essencial a qualidade do ensino médio, que perpassa indispensavelmente pela gestão indígena das escolas, como também para que elas sejam realizadas efetivamente a serviço de suas necessidades, interesses e legítimos projetos socioculturais.

A partir deste contexto possibilitando um ensino médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013, p. 389):

o ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador.

Assim, a educação escolar indígena desempenha um papel vital na preservação da cultura, da língua e da identidade dos povos indígenas. Acima de tudo, o estudante indígena é um agente fundamental nesse processo, pois representa a continuidade do patrimônio cultural e a construção de um futuro sustentável.

4.2.6. Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena

4.2.6.1. O que as Pesquisas Revelam

Neto (2013) analisou as práticas pedagógicas de professores Mura que atuam da 1ª a 4ª séries – na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina da Comunidade de São Félix – e suas (inter)relações com seu Projeto Político-Pedagógico.

O estudo indica que o PPP-Mura foi elaborado como modelo de projeto para atender os anseios do povo Mura e que as aulas ministradas pelos(as) professores(as) investigados(as) na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina tem conseguido atender as

propostas descritas no documento, constituindo valores próprios desse povo, pois percebem o espaço escolar como palco de valorização de sua cultura e fortalecimento da identidade.

Luciano (2019) refletiu sobre os saberes indígenas nas práticas pedagógicas no âmbito do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE”, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A pesquisa evidenciou que do ponto de vista institucional, os estudos e as pesquisas indicaram que a experiência foi teórica e pedagogicamente muito inovadora, socialmente relevante e legitimada, mas com muitas fragilidades e limitações metodológicas e gerenciais. Do ponto de vista dos instituintes (povos indígenas), os resultados mostraram que a proposta é a inversão da escola colonizam-te ao trazer os etnoconhecimentos como base para promover a alfabetização e os letramentos indígenas, com o diferencial de não excluir os saberes não indígenas, mas de articulá-los no propósito de fortalecimento da diversidade étnica-cultural envolvida no ambiente escolar. Quanto à escolarização dos saberes indígenas tendo como base os planos de ensino, o aporte teórico ainda valoriza muito os conhecimentos científicos não indígenas. A metodologia utilizada não corrobora na totalidade com aspectos importantes da proposta como a efetiva participação dos sábios e conhecedores da ciência indígena.

As inovações percebidas a partir do único material didático publicado e dos não publicados revelam a valorização dos métodos científicos não indígenas baseados na pedagogia freireana da escrita, não aparecendo no material a utilização das pedagogias indígenas oralizadas.

A pesquisa conclui que a tentativa de aproximação dos saberes indígenas vem efetivando-se e apresenta resultados positivos seja na formação do professor, seja na produção de material didático, sendo, porém, cercada de desafios que vão desde a formação específica do formador, perpassando por desafios de ordem técnicas-administrativas e chegando até o tratamento ou o (des)tratamento didático dispensado aos materiais construídos. Os

maiores desafios continuam sendo de ordem administrativa, política e financeira e neutralizam ou mesmo inviabilizam iniciativas bem-intencionadas e conceitualmente bem desenhadas.

Furtado (2015) investigou a prática pedagógica dos/as professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku.

O estudo revela que alguns/algumas professores/as Munduruku precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural. Tal afirmação decorre do fato de a maioria dos/as professores/as demonstrarem compreender e, dentro do possível, promoverem um diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade. Existem aqueles/as que se satisfazem em identificar e citar, em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do povo Munduruku, ou seja, se satisfazem em relacionar os elementos culturais como um “objeto” ou “acessório” e isto pode impedir que os reais aspectos culturais que estão “vivos” na realidade da comunidade de Kwatá sejam vistos e apreendidos. Essa prática, que pode ser identificada como prática pedagógica intercultural relacional não atende, segundo nosso entendimento, as expectativas dos/as próprios/as professores/as, das lideranças e comunitários/as em geral.

Almeida (2020) explicitou a proposta escolar da Escola Municipal Cristóvão Colombo a qual atende culturalmente os alunos indígenas que frequentam este estabelecimento de ensino.

Os resultados revelam que a proposta de ensino fomentada na Escola Municipal Cristóvão Colombo apresenta grandes desafios no que diz respeito ao ensino e atendimento para o público indígena, e isso envolve capacitação de professor, adequação de planos de ensino, melhoramento de propostas e projetos que trabalhem o reconhecimento identitário, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural que existe dentro da escola. Por outra ótica, entendemos que esse trabalho deve ser uma ação em conjunto, partindo de todos os âmbitos e que a educação emancipadora, comprometida, original que desconstrua os

estereótipos. Esperamos que a pesquisa proporcione uma reflexão profunda sobre a proposta de educação intercultural efetivada na escola, na tentativa de revermos os conceitos existentes e analisarmos as possibilidades de melhoria.

Leão (2023) refletiu sobre o lugar ocupado pelos saberes culturais nas práticas pedagógicas da Escola Indígena Kokama na Comunidade São José. O estudo aponta que a escola, por si só, não pode manter ou vitalizar a cultura dos povos indígenas se para isso não houver um projeto societário sensível à ancestralidade destes. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são fundamentais nesse processo, pois contribuem de forma significativa e enriquecedora para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo que isso só acontece se o professor tiver a cosmovisão da cultura local ou sendo ele parte desse *habitat*.

No tocante à pesquisa, destaca-se como relevante o fato da escola local ter em sua matriz curricular a disciplina de Língua Kokama, ministrada por professores Kokama da própria comunidade. Entretanto, cabe a reflexão do seu alcance na comunidade e o fortalecimento dessa educação de base específica e diferenciada. Percebe-se a falta de participação significativa da escola na vida social e o distanciamento da comunidade da vida escolar.

Assim, concluiu a autora, evidencia-se a importância de respeitar e preservar os conhecimentos e saberes culturais dos povos indígenas. Para esses povos a preservação da sua língua deve ocupar um lugar central na escola de suas comunidades. No caso dos Kokama, é necessário o resgate e fortalecimento de sua cultura para que a escola e a comunidade caminhem juntos, visando o mesmo objetivo: a vitalização da língua materna Kokama e a valorização da cultura num ambiente de formação educacional.

Lima (2022) tratou sobre os saberes construídos pelos/as professores/as no decurso de sua prática docente para atender a especificidade dos educandos do 6º ao 9º ano da (Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete- EEITLC), Comunidade Canauanim, município do Cantá-RR.

A pesquisa destaca que na comunidade Canaauanim, Município do Cantá-RR, os professores/as em relação à sua prática estabelecem um diálogo na identificação dos saberes acerca de sua prática na referida escola com atuação no Ensino Fundamental II com uma prática educacional intercultural, bilíngue, diferenciada e de qualidade.

Rodrigues (2015) investigou se a inclusão da diversidade cultural é desvelada no PPP da escola investigada e na percepção dos professores e alunos indígenas. O estudo indicou que o PPP quanto à prática pedagógica e à inclusão da diversidade cultural tece informações incipientes demonstrando claramente uma emergência para ampliar as discussões pertinentes em torno da diversidade cultural e a prática pedagógica no contexto escolar. Evidenciou-se ainda nas vozes dos professores e alunos indígenas a dificuldade de trabalhar a diversidade cultural na sala de aula, denotando a importância de uma formação continuada de professores que os preparem para o atendimento à diversidade presente em sala de aula.

Mediante tais resultados, conclui-se que a relevância dessa investigação consiste em apresentar indicadores para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural, aproximando-se efetivamente das reais necessidades dos seus beneficiários, promovendo dessa forma o que entendemos ser um diálogo intercultural.

Santos (2019) analisou as práticas dos docentes em relação à diversidade cultural na turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Castro Alves na sede do município de Normandia/RR. A investigação destaca que apesar de haver trabalhos sobre a temática indígena não foi identificado nenhum que se dedique a estudar as relações de interculturalidade da prática docente com estudantes indígenas e não indígenas do município de Normandia, depois da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Com a execução do trabalho foi constatado que as relações da prática do professor com a diversidade cultural dos estudantes não ocorrem. O estudo aponta, em primeiro lugar,

para a necessidade de preservação da língua Makuxi, sobre a oferta de um curso de línguas e formação continuada pedagógica para que os professores possam estar preparados para trabalhar a adversidade cultural existente na escola.

Pereira (2013) refletiu sobre como a Cultura Corporal se mostra nas aulas de Educação Física da escola indígena de Ensino Fundamental e no cotidiano comunitário, na comunidade Ilha de Duraka-Camanaus/São Gabriel da Cachoeira/Amazonas.

Entre os resultados destaca-se que foi importante (re)descobrir, junto à comunidade indígena, as formas de aplicabilidade pedagógica de significados culturais de atividades corporais – jogos, brincadeiras, danças, festas, em suma práticas corporais – como forma de valorizar e incentivar a preservação de saberes milenares da Cultura Corporal dos Povos Indígenas.

Sá (2014) debateu o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tenetehara e os saberes escolares (técnicos/científicos) na escola da aldeia Juçaral.

O estudo permitiu a construção de uma cartografia de saberes e práticas culturais presentes no cotidiano dos Tenetehara da aldeia Juçaral e verificou, na perspectiva da concepção de escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a ocorrência ou não da inserção dos saberes e práticas culturais na dinamização das práticas socioeducativas escolares e no fortalecimento e a valorização de tais práticas. Constatou-se que ainda é preservado um conjunto de saberes culturais. Esses saberes Tenetehara estão presentes apenas nas práticas socioeducativas que compõem o desenho curricular do núcleo diversificado, sendo que as disciplinas são trabalhadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos saberes culturais locais e valorização da língua Tenetehara. Quanto aos demais componentes do núcleo comum, que são a maioria, os professores são não indígenas e que mesmo os indígenas – sem formação específica ou domínio da língua Tenetehara – desenvolvem uma prática de ensino tradicional por meio do português, em que se inter-relacionam minimamente os saberes e práticas culturais locais e os conhecimentos técnicos

científicos. Isso colabora para manter um ensino convencional que minimiza os saberes e práticas culturais locais.

Moraes Junior (2021) pesquisou de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do povo Tembé Tenetehara são incorporados ao Ensino de Filosofia nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”. O estudo revelou a constatação da colonialidade do saber eurocêntrico bancário no ensino de Filosofia e das relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, sugerindo a superação da situação colonial e da funcional a partir da indicação de um Projeto Político-Pedagógico Curricular e no Ensino de filosofia da Educação Escolar “Itaputyr” Tembé por uma perspectiva decolonial e intercultural de educação libertadora e crítica freireana de perspectiva comunitária, democrática e autônoma ao evidenciar a realidade da comunidade e da escolar “Itaputyr” com a participação aldeã na formação política-educacional com a ancestralidade Tenetehara. Participação que se dá por meio da oralidade dos/as anciãos/ãs, dos/as pajés, dos/as caciques e das lideranças dos saberes filosóficos e educacionais subjacentes à Festa do Ritual do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wra'u haw) do “Bem Viver” Tembé entre os saberes filosóficos europeus em torno dos problemas filosóficos ao superarem suas contradições e fortalecerem sua dignidade Tenetehara.

O autor sugere que seja realizada a autoavaliação do PPP Curricular dos processos pedagógicos e da formação permanente do Professor Amazonas com a comunidade no ensino de Filosofia, bem como seja efetivada a concretização plena dos direitos educacionais escolares indígenas “Itaputyr”.

Silva (2019) tratou em sua pesquisa sobre o processo educativo de meninas índias no Instituto do Prata em Igarapé-Açu/PA, nos anos de 1898 a 1921.

Os resultados apontam que em 20 de janeiro de 1898 um grupo de frades capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, no estado do Maranhão, aceita a missão social da catequese dos indígenas,

nas zonas do Rio Capim e Guamá. Os frades apoiados pelo Governador do Estado do Pará, Paes de Carvalho, se inserem num programa vasto de colonização, da qual certamente não estava afastada a catequese dos silvícolas, como também a educação. Aos religiosos, caberia a direção administrativa, escolar e técnica do estabelecimento, ministração da catequese religiosa aos indígenas, ensino escolar elementar, instrução moral e cívica e de trabalho de agricultura, avicultura e indústria pastoril.

A Colônia foi pensada pelo governo de José Paes de Carvalho em parceria com a Ordem Religiosa para cristianizar índios e proteger fronteiras. O Instituto funcionou como internato para atendimento de meninos e meninas indígenas, órfãos pobres e menores infratores, com a finalidade de oferecer instrução e educação com base nos preceitos laicos e religiosos. Faziam parte dos ensinamentos das meninas Leitura, Cálculo, Escrita, Catecismo, Recitação, Conduta, Gramática, Aritmética, História, Ditado, Música, Canto e Piano. As meninas ocupavam-se no trabalho de agulha, bordados e mais serviços domésticos como: lavanderia, gomagem, cozinha e asseio da casa. A cargo das meninas também ficava a confecção das roupas das crianças que ali estudavam, sendo ensinadas pelas religiosas.

4.2.6.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Nessa direção, compreendemos que os saberes indígenas na escolarização ainda são marcados de forma hegemônica em seus planos de ensino por bases conceituais eurocêntricas que priorizam os conhecimentos científicos não-originários de caráter colonial do saber e com perspectivas metodológicas que não correspondem com a realidade indígena como a efetiva participação dos sábios e saberes da ciência indígena.

Há desafios que vão desde a capacitação de formação específica do professor indígena, perpassando por obstáculos de organização técnicos-administrativos, políticos e financeiros, chegando ao destratamento didático, evidenciado nos materiais-

didáticos, curriculares e projetos políticos-pedagógicos construídos com métodos científicos não-indígenas e não evidenciando a utilização dos conhecimentos indígenas à realização intercultural da escolarização indígena.

Assim, cria-se um ambiente na escolarização indígena de interculturalidade funcional e colonial do saber enquanto prática educacional bancária que não atende as expectativas das próprias lideranças e membros comunitários de uma escola como espaço de expressão dos interesses societários ancestrais, de futuro e de comunicação entre saberes indígenas e não-indígenas como forma de enriquecimento intercultural.

A perspectiva do movimento indígena em relação à educação escolar indígena é enfatizar a importância dos conhecimentos étnicos como um meio de promover uma escolarização indígena que seja específica, diferenciada, bilíngue, multilíngue, comunitária e intercultural. Isso se dá em harmonia com os saberes não-indígenas, com o objetivo de fortalecer a diversidade étnico-cultural no ambiente escolar como palco de valorização de sua cultura e fortalecimento da identidade indígena. Para melhor realização dessas perspectivas indígenas sobre sua escolarização é fundamental que as efetivações dos saberes indígenas sejam por meio dos professores indígenas e seus membros comunitários tanto nas produções dos materiais-didáticos, curriculares, projetos político-pedagógicos e processos pedagógicos próprios que se refletem na autonomia de gestão, técnica, financeira e administrativa que expressem as aspirações ancestrais e futuras dos povos indígenas.

Essas posturas marcam nas escolarizações indígenas ações interculturais críticas e decoloniais do saber por meio da prática educacional libertadora do professor indígena que contribui de forma significativa e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a cosmovisão da cultura indígena e a comunicação crítica com os saberes não-indígenas criando um ambiente comunitário, democrático e autônomo que contemplem a

especificidade, diferenciação, bilinguismo e o comunitário da educação escolar indígena.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 compreende que o Brasil é uma nação construída por variadas comunidades étnicas que possuem suas histórias, saberes, culturas e línguas que são pluralidades socioculturais que devem ser preservadas em suas dimensões de multiétnicidades, pluralidades e diversidades.

As sociedades indígenas no Brasil de forma cultural e linguística representam experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de artes, músicas, mitos, rituais, memórias, conhecimentos, filosofias, políticas, economias e narrativas ancestrais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros (RCNEI, 1998).

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença – exigido no Brasil pela Constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável (RCNEI, 1998, p. 22).

Para o RCNEI (1998) antes da introdução da escola, os povos originários vêm elaborando educação e conhecimento de forma histórica, com pensamentos e modos próprios de produzir, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus saberes e suas perspectivas sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural tendo como resultados valores, saberes científicos e filosóficos criados em suas pesquisas e reflexões. A partir da observação e experimentação os povos indígenas estabeleceram relações de causalidade, formulando princípios e definições metodológicas adequadas como mecanismo que disponibilizaram a esses povos a construção de riquíssimos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana.

Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (RCNEI, 1998, p. 22).

Ainda segundo o referencial, as sociedades originárias tanto na perspectiva mundial e na inserção em estados nacionais, estabelecem relações com valores, organizações e processos diversos dos que lhes são próprios, assim caracterizando o direito de estabelecerem seu destino, sua autodeterminação, manifestando suas opções, criando e encaminhando de forma autônoma seus projetos de futuro.

Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em que a proteção do Estado é essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país (RCNEI, 1998, p. 23).

Assim, as sociedades indígenas possuem seus respectivos modos de socialização e de formação das pessoas, mobilizados por membros comunitários para os devidos fins educacionais. Dessa forma, os momentos e atividades de ensino-aprendizagem correspondem com espaços e momentos formais e informais, com perspectivas singulares sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem.

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são

incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RCNEI, 1998, p. 23).

Entre os povos originários, a educação se assenta em princípios que lhe são próprios, dentre os quais:

- 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 (RCNEI, 1998, p. 23).

O referencial estabelece que os processos culturais e conhecimentos educacionais comunitários dos povos indígenas vieram a se somar à experiência escolar por meio de várias formas e modalidades assumidos a partir do contato histórico entre originários e não-originários no Brasil, formado pela necessidade do pós-contato. A escola tem sido afirmada pelos indígenas em seu movimento de autodeterminação:

e um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (RCNEI, 1998, p. 24).

A escolarização indígena possibilita que se projetem de forma democrática as relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado brasileiro, chamando-se principalmente

a atenção às contribuições que a educação escolar específica e diferenciada, bilingue/multilíngue, comunitária e intercultural pode oferecer ao exercício da cidadania indígena.

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas (RCNEI, 1998, p. 24).

Para o RCNEI (1998) o direito de projetar uma nova Educação Escolar Indígena (EEI) somente será viável efetivamente com a participação direta dos povos indígenas por meio de suas comunidades educativas em todos os momentos do processo para além de um detalhe técnico ou formal, sobretudo, deve ser a garantia de sua realização.

A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 24).

Nesse contexto, o referencial caracteriza a relação entre a Educação Indígena (EI) e a Educação Escolar Indígena (EEI) como específica e diferenciada porque é elaborada e organizada como reflexo das expectativas coletivas dos povos indígenas e com autonomia em relação a determinadas perspectivas que direcionam o funcionamento e orientação da escola não-indígena. Ao lado do caráter específico e diferenciado da EEI o bilinguismo/multilinguismo é fundamental porque as tradições culturais, os conhecimentos, a educação das gerações mais novas, as crenças, as representações simbólicas, as organizações políticas, os projetos de futuro e a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são manifestadas pelo uso de mais de uma língua.

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso

para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (RCNEI, 1998, p. 25).

Além disso, somando-se ao caráter específico e diferenciado e bilingue/multilíngue da EEI, o comunitário é de suma importância porque é conduzido pela coletividade indígena de acordo com seus projetos, concepções e princípios em relação ao currículo, gestão, calendário escolar, processos pedagógicos, objetivos, conteúdos, espaços e tempos utilizados à escolarização indígena. Um aspecto fundamental da Educação Escolar Indígena, além de ser específica e diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária, é sua dimensão intercultural. Essa abordagem valoriza e preserva a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, favorecendo uma comunicação que interage com diversas experiências socioculturais e históricas. Não se trata de hierarquizar culturas, mas sim de fomentar a compreensão e o respeito entre indivíduos de diferentes identidades étnicas.

Em razão disso, as culturas, os conhecimentos e os processos educacionais indígenas são assegurados na escolarização indígena por meio do caráter específico, diferenciado, bilíngue, multilíngue, comunitário e intercultural da educação escolar indígena devendo ser refletidos nos planos de ensino dos professores indígenas em suas dimensões objetivas, curriculares e práticas pedagógicas à realização da comunidade educativa indígena.

O referencial destaca como objetivo do plano de ensino do professor indígena na educação escolar indígena atuar como um meio de diálogo entre as sabedorias da cultura indígena e a aquisição de outros saberes, trilhando dois caminhos paralelos: um dedicado às tradições indígenas e outro aos conhecimentos não-indígenas. Além disso, ser um polo de geração e disseminação do conhecimento indígena em relação à sociedade que o circunda.

Os objetivos são, assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo

bastante diferenciado. Neste sentido, os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (RCNEI, 1998, p. 60).

Esses objetivos acabam por desenhar um currículo que é outra característica do plano de ensino à educação escolar indígena que acabam por organizar, dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos, pelos professores na escola, em um determinado tempo e de acordo com as necessidades preveem mudanças que vão surgindo na comunidade educativa. A partir disso, o RCNEI estabelece que o currículo da escola indígena é desenvolvido por meio de um diálogo baseado no respeito entre a realidade dos alunos e os saberes oriundos de diversas culturas. Isso representa a prática da interculturalidade, a qual deve possibilitar a conexão entre a educação formal e a vivência histórica dos estudantes:

as questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela (RCNEI, 1998, p. 64).

Uma outra característica ressaltada pelo RCNEI (1998) a respeito do plano de ensino voltado para a educação escolar indígena é a prática pedagógica do professor indígena, que se configura como uma comunidade educativa intercultural. Essa

prática se fundamenta no respeito, que possui uma dimensão ética de suma importância. Essa ética é destacada como uma fonte de conhecimento proveniente de diversos atores que, junto ao próprio professor, devem participar do processo educacional. Entre esses atores estão os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e parentes, além de curandeiros, xamãs ou pajés, artesãos, agentes de saúde e agentes agroflorestais. A incorporação da comunidade educativa, à escola indígena, dos conhecimentos étnicos, sustenta a interculturalidade na prática educacional do professor indígena e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar a uma pedagogia indígena para respaldar os objetivos e os conteúdos curriculares na prática pedagógica intercultural do professor indígena.

Sob essa perspectiva, os conteúdos escolares, quando apoiados por uma prática educacional enraizada na comunidade educativa intercultural, adquirem relevância e se transformam em ferramentas essenciais para entender a realidade dos estudantes e de outros povos. É por meio desse intercâmbio de saberes oriundos de diferentes culturas que se procura estabelecer um elo entre a oralidade, a escrita, a teoria e a prática. Dessa maneira, o conhecimento escolar se dirige para refletir sobre as questões mais relevantes para os alunos indígenas e suas comunidades.

A partir desse contexto, é importante ressaltar o que afirmam Oliveira, Candau (2010) e Walsh (2012): muitas políticas públicas educacionais na América Latina e no Brasil vêm utilizando o termo de interculturalidade em uma perspectiva funcional como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Desde hace algunos años atrás, la educación nacional re-nombrada como 'educación intercultural funcional' (aquí la política de nombrar no debe pasar desapercibida) tiene su apuesta en la integración, la que supone la

eliminación de sistemas, experiencias y espacios de educación culturalmente ‘diferenciada’, esos considerados contraproducentes a la modernización y ciudadanización del país, pero también de la modernización (leer: universalización y occidentalización) de las ciencias, conocimientos y saberes. Resaltado es la ‘utilidad’ como eje novato orientador del oficio, propósito, contenido y práctica educativa. Así los nuevos criterios instrumentalistas de la educación buscan la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevarán al país a la modernización y a la disciplina y disciplinamiento que la modernización y universalización requieren (Walsh, 2014, p. 21-22).

A interculturalidade funcional não aponta à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, porém para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009a).

Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes –, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes (Walsh, 2012, p. 64).

Baniwa (2019) corrobora com Oliveira, Candau e Walsh ao compreender a interculturalidade funcional como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador, um discurso utilizado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo da sociedade capitalista predatória, anti-humana e anti-espécies. Além disso, ressalta que a interculturalidade funcional é:

a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o

próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador (Baniwa, 2019, p. 61).

O autor aponta algumas práticas de interculturalidade funcional do sistema educacional que estrangulam o processo de realização da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilingue, multilíngue, comunitária e intercultural tais como:

ausência de mecanismos administrativos/burocráticos para a implementação de escolas indígenas autônomas e diferenciadas e ausência de recursos financeiros orçamentários específicos destinados à educação escolar indígena (formação adequada de recursos humanos, contratação de assessorias específicas e qualificadas, produção de materiais didáticos também específicos, construção e manutenção das escolas) (Baniwa, 2019, p. 169).

No campo político-administrativo, é fundamental definir com exatidão as responsabilidades oficiais pela educação escolar indígena e as diretrizes e parâmetros político-pedagógico a serem seguidos por todas as esferas da administração pública:

não dá para cada instituição fazer o que quer e como quer. Se a diretriz é possibilitar autonomia de gestão das escolas indígenas pelas próprias comunidades indígenas, por que estados, como o do Amazonas, insistem em continuar entregando aos missionários brancos o gerenciamento das escolas indígenas? (Baniwa, 2019, p. 169).

Para Baniwa (2019), a maioria das escolas indígenas do país opera de forma muito semelhante às escolas não indígenas, nas suas formas e modos de organização e governança administrativa, pedagógica e curricular, metodologias, tempos, calendários, material didático e seriação. Ainda se ressalta que a prática de interculturalidade funcional contraria o direito constitucional assegurado aos povos indígenas no uso de seus processos próprios de ensino-aprendizagem, porém não é cumprido pelas escolas, principalmente, pela resistência dos sistemas de ensino e seus dirigentes e pela falta de qualificação dos professores e gestores.

Os cursos de formação de professores ainda não aprenderam como oferecer formações que habilitem os professores indígenas a trabalharem no cotidiano de suas escolas com os processos pedagógicos próprios, o que significaria promover ensino-aprendizagem a partir dos modos e das formas tradicionais de produção, reprodução, divulgação, circulação e uso de conhecimentos indígenas ou não (Baniwa, 2019, p. 151).

Por conta disso, para Walsh (2009b) é fundamental abordar a prática da interculturalidade funcional sob um olhar crítico, que evidencie diversas maneiras de ser, viver e conhecer. É preciso buscar o desenvolvimento e a formação de entendimentos que não apenas articulem e dialoguem sobre as diferenças dentro de um contexto de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, incentivem a criação de novas formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que transcendam fronteiras.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas - políticas, sociales, epistémicas y éticas - que se entretelen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh, 2009b, p. 15).

A abordagem da educação sob uma ótica crítica, intercultural e decolonial visa valorizar e reconhecer as diversas identidades culturais. O objetivo na visão de Walsh (2001) é criar um ambiente de aprendizado onde todos os alunos tenham espaço para expressar e compartilhar suas próprias identidades e práticas culturais, ao mesmo tempo em que se enriquecem com as vivências uns dos outros.

Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (Walsh, 2001, p. 23).

Baniwa (2019) reforça junto com Walsh a importância da prática da interculturalidade crítica porque possibilita a abertura de caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética.

Trato interculturalidade enquanto possibilidade de diálogo interativo, convivência e coexistência respeitosa entre diferentes culturas como relações de diálogo colaborativo e solidário e de reciprocidade que permeiam as cosmologias ameríndias e conformam suas alianças com outras sociedades e povos (Baniwa, 2019, p. 197).

Segundo o autor, a escola indígena intercultural deve se orientar pela perspectiva crítica, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e externa aldeia/escola. Na concepção das comunidades indígenas, a escola intercultural crítica deve auxiliar no entendimento da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2019, p. 61).

Considera o autor que isso de fato pode e deve ajudar em diálogos menos desiguais entre os povos originários, o Estado brasileiro e a sociedade nacional envolvente criando um campo político-pedagógico de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios somando-se às possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos democráticos.

A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o ‘diálogo intercultural’ e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (Baniwa, 2006, p. 148).

A escola indígena intercultural crítica, na visão do autor, contribui à transformação da escola tradicional funcional para indígenas de caráter colonial, negadora de culturas, saberes e línguas em escolas com forte protagonismo indígena e com objetivos, currículos e práticas educacionais menos eurocêntricas; ou seja, uma escola dinâmica e em movimento praticante da cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural.

Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora (Baniwa, 2019, p. 62).

O provimento da escola indígena intercultural crítica às comunidades indígenas corresponde a um objetivo que se implantará adequadamente o qual está associado a uma política de investimentos, garantindo a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, curriculares, pedagógicos, programas de formação e infraestruturais da exequibilidade efetiva das conquistas legais da educação escolar indígena. Somente assim a interculturalidade crítica será praticada e vivida, o que é essencial para o Brasil ser verdadeiramente democrático e pluriétnico. O diálogo intercultural efetivo é capaz de possibilitar a coexistência das lógicas da etnia e da cidadania em um mesmo espaço social e territorial (Baniwa, 2019).

4.3. Educação Superior e Formação de Professores

4.3.1. O que as Pesquisas Revelam

Andrade (2022) analisou os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na educação superior no Campus Universitário de Porto Nacional diante do contexto das mudanças estabelecidas pela situação emergencial da COVID 19 nos anos 2020, 2021 e meados de 2022.

Os resultados evidenciaram que as discussões no campo educacional sobre as medidas adotadas para a continuidade das aulas durante a pandemia, ressaltou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas e mostrou alguns caminhos que devem ser trilhados pela Educação Superior no contexto da COVID 19 no Brasil, em especial no Campus Universitário de Porto Nacional/UFT. Assim, há necessidade de investimento em políticas públicas para a implementação de tecnologias digitais para o ensino remoto, capacitando os estudantes indígenas para a educação superior. Sendo assim, a educação superior indígena deve ser pautada nos princípios da educação intercultural, ser específica e diferenciada.

Alves (2014) tratou sobre a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR tendo como elemento principal o diálogo direto com discentes do Curso.

O estudo revela que a interculturalidade requer a produção de identidades, pois as identidades são fluidas, produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo, então, quando se fala em processos interculturais, conseqüentemente, fala-se de identidades produzidas, significadas e ressignificadas no interior das culturas e das trocas constituídas entre estas. O reconhecimento do “outro” e das diferenças estabelecidas mediante as relações entre as culturas nos permitem estas compreensões. A interculturalidade, em si, já requer a produção de identidades produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo.

Assim, as representações culturais e as identidades indígenas que foram alvo das reflexões nesta pesquisa, possibilitaram o reconhecimento da diversidade cultural numa perspectiva de relações interculturais no âmbito da formação que o curso propõe. A este respeito o PPC e as entrevistas nos deram pistas de que existe um reconhecimento étnico e uma diferença cultural entre as populações inclusas nesta formação de professores indígenas. Entendemos, dessa forma, que há um grande esforço por parte da maioria da equipe docente em realizar um trabalho voltado para a diferença, para o “outro”.

Paes (2023) refletiu sobre o desenvolvimento do curso de magistério Pirayawara mediante necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas, tendo como perspectiva os pressupostos decoloniais.

A investigação evidenciou que o Pirayawara é um curso de potencial que deve ser ressignificado coletivamente, a partir da transgressão política engajada, e que as relações sociais podem determinar a reconfiguração dos padrões de pensamentos, linguagens e estruturas opressoras, para que assim socialmente possa se superar as diferenças que distanciam os povos, e suas lógicas.

Santos (2023) tratou sobre a construção da práxis universitária do Curso Formação de Professores Indígenas das turmas do Alto Rio Negro e Médio Solimões. Os resultados trazem o que chamamos de epistemes indígenas a partir dos TCCs das referidas turmas como vozes polifônicas reverberando os indicativos decoloniais: pertencimento étnico; história de contato; Movimento Indígena; histórias de vida e resistência; educação/escola indígena intercultural; desafio profissional contra-hegemônico; territorialidade; cosmologias e cosmovisões indígenas; diversidade epistêmica; relações de poder; questão linguística e o bem viver. Problematisa-se, também, os desafios e as potencialidades da práxis (de)colonial e intercientífica no Curso Formação de Professores Indígenas. Por fim, aponta que a universidade, em específico a UFAM, precisa dar mais atenção ao seu aspecto

institucional – da gestão à formação. Pensar sobre a práxis de pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico, valorizar formadores universitários amazônicos e ponderar sobre o saber universitário contra o racismo epistêmico.

Targino (2020) refletiu sobre os TCCs dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural, nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, de modo a identificar os principais centros de interesse presentes nos anos de 2015 a 2019.

O estudo aponta que entre o período de 2015 a 2019, as pesquisas desenvolvidas na Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran possuíam como centros de interesse as questões sobre registro de narrativas, memórias, costumes e historicidade das comunidades; elaboração, construção e aplicação de propostas pedagógicas interculturais; leitura e escrita do idioma português; educação escolar indígena, comunidade e língua materna; conscientização e produções de materiais educativos e específicos; e preservação do território, economia e saberes tradicionais. Estes configuram-se como universos de conhecimentos/saberes tradicionais, estabelecidos como etnociência ou na perspectiva das Epistemologias do sul, no campo dos estudos decoloniais. Tais estudos propõem debates e reflexões descoloniais e decoloniais, quebrando o fetichismo criado pela cultura europeia de detentora de conhecimentos validos e necessários para a convivência social.

Marra (2015) debateu sobre a formação de professores indígenas desenvolvida pela escola itinerante da SEDUC/PA e concluiu que o projeto político de formação analisado foi elaborado a partir de um único corpus pedagógico, que ignorou as diferenças étnicas dos indígenas em desencanaix às 40 etnias abrangidas por esta ação, desencadeando um cenário de confronto com o movimento de professores.

Pinto (2011) analisou 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. Conclui 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.

Castro (2023) investigou as possíveis potencialidades do Trabalho Colaborativo no desenvolvimento das Práticas Investigativas em Educação Matemática (PIEM) na formação inicial de professores indígenas, durante a realização do Estágio Supervisionado.

O estudo evidencia que o uso das PIEMs, sustentadas pelo Trabalho Colaborativo, durante a realização das disciplinas de estágio supervisionado no Curso FPI/Faced/UFAM da turma Alto Rio Negro/área de Exatas e Biológicas, aponta para certas mudanças na postura dos estudantes indígenas como professores pesquisadores e investigadores de sua própria prática. Esses profissionais ao buscarem as compreensões sobre seu processo formativo e constitutivo na universidade, tomam como ponto de partida as histórias de suas comunidades; os meios econômicos; suas visões cosmológicas de mundo; as vozes das lideranças, e a importância da formação na Educação Superior, buscando fortalecer seus conhecimentos e contribuir com o ensino nas escolas indígenas de seus povos, bem como, a continuidade de sua caminhada acadêmica na formação continuada.

Silva (2016) tratou sobre as tecnologias digitais aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas. As tecnologias digitais têm sido utilizadas no processo de formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, com aplicação de atividades práticas. A pesquisa conclui que as tecnologias digitais têm sido utilizadas no processo de formação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, principalmente com aplicação de atividades práticas. Os entrevistados relatam que as tecnologias digitais são importantes para a formação docente e que a universidade se caracteriza como o principal espaço de inclusão digital para os acadêmicos indígenas. As falas dos entrevistados apresentam que,

durante a formação no ensino superior, foram adquiridas habilidades para utilização das tecnologias digitais como: aprender a manusear e utilizá-las para a formação; a divulgação da cultura, suas lutas e reivindicações; e produção de materiais didáticos.

A pesquisa destaca que a formação do professor indígena tem passado por várias conquistas, mas que ainda há vários aspectos que precisam ser repensados, melhorados e investigados, para utilização das tecnologias digitais na educação escolar indígena.

Mendonça (2019) debateu os desafios e a importância das políticas públicas de formação dos professores da rede municipal de educação de Humaitá/AM. O estudo evidencia que os cursos de formação de professores indígenas desenvolveram o conhecimento antropológico e formas para contemplar a realidade e identidade local, como resistência na sociedade envolvente, embora, a formação encontre dificuldades de realização devido à logística, à infraestrutura e à falta de recursos.

Gama (2022) refletiu sobre a formação e a profissionalização dos professores indígenas Kaxarari por participarem do Projeto Açaí II, programa oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), tendo como aspecto prioritário para esta investigação as características da educação étnica no que tange à interculturalidade e ao bilinguismo. Finaliza o estudo apontando que há alinhamento entre as diretrizes dos RFPI e do Projeto Açaí II, indicando, porém, um aspecto de desajuste, uma lacuna, no que se refere à produção de material didático específico, que já era anunciado nos estudos do referencial citado.

Os professores Kaxarari relatam que as temáticas de interculturalidade e bilinguismo foram abordadas, entretanto as respostas apontam um caminho mais multicultural que intercultural. No que tange à língua indígena, são perceptíveis os encaminhamentos que a tratam como segunda língua no currículo escolar indígena, para a qual também o material didático produzido pelos cursistas não foi, em sua maioria, reproduzido, deixando esse anseio perceptível nas respostas desses docentes respondentes. Apesar das ressalvas, as respostas apresentadas por

eles sobre a formação realizada pelo Projeto Açaí II indicam a importância que essa formação teve em suas ações como professores tanto na escola quanto na comunidade, possibilitando as mudanças que puderam implantar como professores, na sua vivência cotidiana.

Aguiar (2018) tratou sobre 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 Marauí e Rio Demini.

O estudo revela que a formação de professores indígenas no desenvolvimento das diversas atividades, constantemente realizando consulta sobre o trabalho proposto, planejando suas atividades a partir de avaliações e sugestões apresentadas pelas lideranças e professores cursistas, além de ter tido como um dos princípios metodológicos a tradução do conteúdo em língua Yanomami.

Santos (2021) refletiu sobre os processos educacionais envolvidos na formação das lideranças indígenas e analisou as contribuições das experiências, dos saberes, escolares e não escolares, para a formação de indígenas que exerçam o papel de porta voz da coletividade.

Os resultados apontam que a preponderância de determinadas modalidades educacionais em detrimento de outras. A Educação Informal mostrou ser a espécie que mais contribuiu para a formação das lideranças. Por meio do repasse tradicional de saberes e convivência com as lideranças constrói-se o afeto por sua coletividade, consolidam-se competências e a compreensão da importância do papel do líder. Por sua vez, a Educação Não Formal também contribuiu na formação das lideranças indígenas entrevistadas. Entidades como CIMI, IEPÉ e COIAB permitiram a interação entre as variadas lideranças do país, organizaram oficinas e estimularam a organização do coletivo. Já a Educação Formal foi citada como de grande importância pelas lideranças, mas os destaques pareceram voltar-se mais para a figura do(a) professor(a) e seu incentivo e para o desenvolvimento da oratória, do que para

o conteúdo e a proposta curricular adotada. Assim, a importância para formação de lideranças por meio da Educação Formal ou educação escolar indígena apresentou uma influência mais relacional e atitudinal e menos sobre o aprendizado das diferentes áreas do conhecimento.

Deste modo, pôde-se estabelecer uma ordem de valoração dentre os modelos educacionais no processo de formação das lideranças indígenas do Amapá e do Norte do Pará, qual seja: 1) Em maior grandeza, a Educação Informal, com o respeito e a valorização dos saberes e fazeres fruto das experiências da coletividade indígena e as referências das gerações de líderes indígenas que os(as) antecederam; 2) numa proporção equivalente a educação não formal e a Educação Formal, na medida em que a primeira atua conectando o indígena com elementos externos à sua vida cotidiana (viagens, eventos, cursos extras, diálogo com outros indígenas, outros profissionais) e, a segunda, como relevante por si só, cuja contribuição seria o aperfeiçoamento comunicativo e o incentivo dos(as) professores(as) para atuarem como líderes.

Rocha (2023) explicitou o processo histórico dos cursos específicos de formação de professores indígenas das Universidades Públicas presentes no Estado do Amazonas. A pesquisa revela que os cursos específicos para a formação de professores indígenas perpassam grandes desafios para se consolidar em diferentes partes do Brasil. No Estado do Amazonas, assim como no restante do país, os cursos começam a ser formulados e ofertados no início do século XXI. As três Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ofertaram cursos específicos de Licenciaturas e Pedagogia Intercultural para a formação de professores indígenas em Territórios Etnoeducacionais do Estado do Amazonas. Como conclusão, assinala-se que os dois cursos analisados se desafiavam, ainda que não totalmente, nos postulados da interculturalidade e ressaltamos a necessidade de sua avaliação contínua.

Santos (2018) tratou sobre a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Conclui 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.

Nascimento (2021) analisou 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.

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. Constatam, 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.

Assim, 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.

Nascimento (2022) refletiu sobre as experiências de práticas educativas em licenciaturas de cursos regulares não indígenas que tenham presença de alunos indígenas, de modo a lançar luz sobre a construção do diálogo intercultural na capacitação de professores.

O estudo revela que se pôde depreender que as normatizações sobre educação indígena publicadas têm, como pontos de partida, principalmente a garantia de acesso à educação nas comunidades indígenas ou ainda na criação de licenciaturas específicas. As leis são transplantadas para a inserção indígena no Ensino Superior em cursos regulares (não indígenas) sem maiores preparos e, nesse processo, os docentes carregam o fardo de práticas educativas descoladas do diálogo intercultural e da responsabilidade pelos fracassos desse processo. Isto demonstra a necessidade de se pensar diretrizes específicas, com o protagonismo dos respectivos povos indígenas, para a sua inserção no Ensino Superior que leve em consideração, de fato, a complexidade que exige o fenômeno, uma vez que os movimentos iniciais de tal processo ainda são incipientes.

Torres (2018) analisou as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas formulada nos anos 90 se apresentam na proposta de formação do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, nos levando a buscar respostas para compreender como têm sido pensadas as políticas educacionais em atendimento a esse público específico e como isso tem refletido na oferta do ensino superior voltado às populações indígenas.

A pesquisa evidencia que as políticas educacionais têm acompanhado a reorganização do modelo de produção capitalista, ou seja, à medida que o padrão de acumulação de capital precisa se reinventar para superar os períodos de crises, as políticas educacionais e todo o aparato estatal precisa se adequar no sentido de facilitar a entrada dessas novas configurações, que no campo educacional tem se conformado a partir das concepções pós-modernas e da ideologia neoliberal.

No campo das políticas educacionais para indígenas, o resultado foi a consagração de um sistema multifacetado, cuja centralidade está alicerçada nos aspectos culturais, marginalizando assim o conhecimento científico necessário para se responder ao atual momento histórico marcado pelo aligeiramento da formação docente e por um currículo centrado no relativismo epistemológico, distanciando-se de uma proposta de formação humana voltada para uma prática social que possa conduzir a um caminho de superação dos problemas inerentes à sociedade atual.

Fernandes (2020) debateu sobre os desafios e possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na escola na formação continuada de professores em Roraima. A investigação aponta que o Programa Ação Saberes Indígenas em Roraima, bem como as demais políticas públicas para atendimento às diferenças, é pensada pelos princípios neoliberais, embora o processo para consolidação estrutural esteja atrelado às demandas dos movimentos sociais. A configuração do programa em Roraima se desencadeia perante as demandas históricas contempladas em outras unidades da federação.

4.3.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Diante desse contexto, é possível entender que a formação de professores indígenas no ensino superior continua marcada por uma abordagem pedagógica tradicional, distanciada das realidades das comunidades e desconsiderando as diversidades étnicas dos povos indígenas. Essa situação acaba beneficiando os interesses neoliberais de mercado e se agrava pela falta de infraestrutura, tecnologias, recursos e materiais didáticos, que são caracterizados por uma perspectiva pedagógica intercultural excludente. Ademais, a língua indígena é abordada como uma segunda língua, o que gera uma notável insatisfação entre os estudantes indígenas.

Principalmente neste cenário, a formação de professores indígenas no ensino superior é caracterizada por uma resistência

intercultural e decolonial que visa transformar a percepção da universidade. Este espaço é visto como uma oportunidade para interligar os conhecimentos indígenas e não indígenas, promovendo o diálogo e a comunicação de experiências entre diferentes perspectivas culturais e epistêmicas. Dessa forma, são valorizadas as cosmovisões, narrativas, memórias, tradições, histórias, propostas pedagógicas, línguas maternas, a criação de materiais educativos, a preservação dos territórios e a promoção do bem viver dos povos indígenas.

Essa abordagem intercultural e decolonial transformadora leva os indígenas a refletirem sobre suas experiências formativas e constitutivas na universidade, além de reconhecerem a relevância da educação superior. Esses profissionais dedicam-se a aprimorar seus conhecimentos, práticas pedagógicas e a enriquecer o ensino nas escolas de suas comunidades na perspectiva do bem viver, ao mesmo tempo em que buscam dar continuidade à sua trajetória acadêmica por meio da formação continuada.

Nessa direção, em 1988, a Constituição Federal do Brasil (CFB) afirma os direitos dos povos indígenas no país, incluindo suas estruturas sociais, tradições, línguas, crenças, territórios, educação bilíngue e métodos próprios de aprendizado, conferindo à União a responsabilidade de proteger e respeitar suas diversidades culturais.

Em 1995, no Município de Boa Vista do Estado de Roraima, ocorreu o 8º Encontro dos Professores Indígenas da Amazônia no qual foi lançado um documento de *Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena (DPEEI)* que expõe os desejos, reivindicações e proposições sobre a escolarização indígena assegurado pela Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988 (Cavalcante, 2003; CIMI, 2017).

Dentre os princípios estabelecidos, ressalta-se que as escolas indígenas têm o compromisso de valorizar as culturas, línguas e tradições de suas comunidades. Para isso, é necessário que os currículos e regulamentos sejam desenvolvidos por educadores indígenas em colaboração com suas comunidades, líderes,

organizações e consultorias. Além disso, é essencial assegurar aos professores indígenas uma formação especializada, oferecendo atividades de reciclagem e capacitação contínua para o seu desenvolvimento profissional (CIMI, 2017).

Com vista a reforçar a Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988 e a *Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena (DPEEI)* de 1995, tal respaldo legal encontrou detalhamento na Lei de Nº 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBENB):

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (LDBENB, 2017, p. 50).

É importante destacar que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, a proposta de formação específica para professores indígenas e seu corpo técnico no ensino superior ainda é recente. O objetivo principal é prepará-los para atuar em pesquisa linguística, antropologia e na criação de materiais didáticos. No entanto, um dos principais desafios é a oferta de cursos tanto para indígenas quanto para não-indígenas, os quais carecem de uma orientação mais clara sobre a complexidade do currículo, muitas vezes se configurando apenas como ações isoladas de capacitação.

Os recursos financeiros aplicados, em alguns casos, são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser, na verdade, de caráter supletivo. Além disso, esses cursos não atendem à demanda de qualificação da

totalidade dos professores indígenas já em serviço. Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação (RCNEI, 1998, p. 42).

O referencial destaca que a formação de profissionais indígenas capacitados para atuar na educação intercultural enfrenta grandes desafios, pois os cursos de magistério e licenciaturas ainda não oferecem uma qualificação adequada. Isso se deve ao fato de que as universidades carecem de currículos que abordem de maneira suficiente a interculturalidade e a sua aplicação na prática pedagógica. Além disso, os cursos disponíveis nas esferas estadual e municipal não são baseados em diagnósticos educacionais realizados em diálogo com as comunidades e seus educadores. Dessa forma, não apresentam uma abordagem sólida em relação às questões de interculturalidade e diversidade linguística, carecendo de um planejamento adequado de materiais didáticos específicos e da elaboração ou orientação por parte de professores indígenas.

Nessa direção, para enfrentar essas questões foram lançadas as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) de 1999 que estabelece no Art. 6º a formação dos professores indígenas à escolarização indígena que será específica, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, bem como será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Nas diretrizes, o Art. 7º estabelece que 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 como também no Art. 8º. As atividades docentes na escola indígena serão

exercidas prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. E ainda, segundo o documento, caberá à União legislar, em âmbito nacional, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em especial, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado e orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas. Aos estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas e estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas com colaboração dos municípios.

Para fortalecer as DNFEI de 1999, em 2001 foi lançado o Plano Nacional da Educação (PNE) que nas suas Diretrizes reconhece que a formação inicial e continuada dos próprios indígenas, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2001, p. 59).

Para consolidar as propostas das DNFEI de 1999 e do PNE de 2001, foram criados, em 2002, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI). Estes referenciais delineiam alguns objetivos fundamentais para a formação dos educadores indígenas e suas repercussões nos currículos, possibilitando que, de forma gradual e coletiva, desenvolvam e implementem uma proposta pedagógica voltada à educação escolar nas aldeias.

Além de assegurar o fortalecimento da educação escolar e suas bases legais, buscam sistematizar os conhecimentos das sociedades indígenas e não-indígenas, promovendo a transmissão desses saberes por meio de diversas linguagens e em diferentes contextos educacionais, tanto dentro quanto fora da escola. Outro objetivo é elaborar metodologias pedagógicas que considerem os processos de aprendizagem dos alunos, além de desenvolver conteúdos e métodos apropriados. A partir de sua língua e cultura, incentiva-se a produção de materiais didáticos que inovem o currículo e propiciem uma análise crítica e a seleção de recursos didáticos e paradigmas presentes nos sistemas de ensino (RFPI, 2002).

É importante ressaltar, como mencionam os RFPI (2002), que outros objetivos dessa conexão entre formação e currículo incluem a promoção de uma reflexão crítica sobre as relações interétnicas, além da valorização do respeito e da tolerância entre as diferentes culturas. É necessário também analisar criticamente o papel da escola na história do encontro entre sociedades indígenas e não-indígenas, definindo claramente a função da escola indígena em relação à sua aldeia, incorporar as experiências da comunidade no currículo da escola, favorecer a constante melhoria dos cursos em suas dimensões curriculares, avaliativas e de planejamento, colaborar na gestão e administração das escolas indígenas e na interação com os sistemas de ensino, buscar a qualidade e a autonomia pedagógica da instituição e, por fim, defender os interesses do seu povo.

Para a realização das propostas das DNFEI de 1999 e do PND de 2001 em consolidar as RFPI de 2002. Desde 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) tem implementado um conjunto de ações na área de formação de professores indígenas em nível superior à atuação no ensino fundamental e no ensino médio, com o objetivo de promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural indígena. Durante o debate e a implementação de

políticas públicas voltadas à formação superior de professores indígenas, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lançou em 2005 o edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND). O principal objetivo desse programa foi assegurar a continuidade de cursos já existentes, a criação de novos cursos, o desenvolvimento de propostas curriculares com a participação da comunidade beneficiada, além de oferecer suporte à permanência de alunos indígenas nas diversas graduações disponíveis nas instituições públicas. Assim, as universidades públicas brasileiras, federais e estaduais são executoras das ações do PROLIND. O programa contou com recursos da SESU, repassados às ações de custeio das universidades federais. Na SECAD, o financiamento para despesas de custeio e de capital teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade e incluiu as universidades estaduais (SECAD/MEC, 2007).

O documento da SECAD/MEC (2007) destaca que na Formação de Professores Indígenas em Cursos de Licenciaturas Interculturais os resultados alcançados entre 2005-2006 foram 870 professores indígenas formados e na Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural os resultados alcançados entre 2003-2006 foram 4.296 professores indígenas formados.

Em 2009, com os Territórios Etnoeducacionais (TEE), se reafirma o compromisso da formação do professor indígena no Art. 2º - III com a formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar indígena nas comunidades indígenas. Já no Art. 5º a União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar indígena às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto como a formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação. No Art. 9º a formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições

formadoras de professores e será orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2o A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores (TEE, 2009, p. 3).

É importante destacar que, em 2013, foi criado o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (PASIE), que faz parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (PNTEEI), especificamente no eixo dedicado às “Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas”.

Segundo esse programa, essa iniciativa visa à formação contínua de professores indígenas que trabalham nas escolas de educação básica voltadas para as comunidades indígenas, abrangendo também a produção de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos, além de metodologias de ensino adaptadas à realidade dessas instituições:

a) apoio às escolas indígenas no desenvolvimento de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, por meio da ação de formação continuada Saberes Indígenas na Escola;

b) fomento às pesquisas que resultem na elaboração e publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio do Saberes Indígenas na Escola;

c) disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas, as pedagogias próprias,

- a valorização e o uso das línguas indígenas e a sustentabilidade socioambiental;
- d) oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- e) apoio e divulgação de iniciativas e experiências relevantes em educação escolar indígena;
- f) disponibilização da legislação e dos atos normativos que disciplinam a educação escolar indígena em línguas indígenas; e
- g) fomento à oferta de educação integral nas escolas indígenas, ouvidas as comunidades (PNTEEI, 2013, p. 1-2).

Em 2013, são lançadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), afirmando-se que os cursos de formação de professores indígenas tanto do nível médio como da licenciatura devem ter em suas bases os conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes nos princípios da Educação Escolar Indígena com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. Os sistemas de ensino e as instituições responsáveis pela formação devem assegurar o acesso, a manutenção e a conclusão satisfatória dos professores indígenas, por meio do desenvolvimento de planos estratégicos adaptados a uma formação de qualidade sociocultural. Isso deve ser realizado em colaboração com outras instituições educacionais, garantindo também a formação continuada dos professores indígenas, o que é fundamental para a profissionalização docente e para a continuidade do processo formativo. Essas ações devem estar alinhadas à realidade das escolas indígenas e à formação inicial dos docentes, incluindo a criação da categoria de professor indígena como uma carreira específica no magistério, com salário equivalente e a promoção de concursos.

Para fortalecer as DCNEEI de 2013, em 2015 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICESEM), tendo como princípio o respeito à organização

sociopolítica, territorial das comunidades indígenas, bem como, das línguas de experiência sociocomunitária, valorização das pedagogias e processos próprios de ensino-aprendizagem, promoção de diálogos interculturais entre diferentes saberes, articulação dos diversos espaços formativos e o fortalecimento entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Em conclusão, os objetivos incluem a formação em níveis de educação superior e ensino médio, visando o exercício combinado da docência, gestão e pesquisa como fundamento pedagógico. Além disso, busca-se apoiar a elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplem currículos, metodologias, processos de avaliação e gestão, respeitando os interesses e especificidades étnico-culturais dos povos indígenas. Outro aspecto importante é incentivar investigações que estejam alinhadas com as questões do cotidiano escolar e que se articulem com a comunidade, assim como a criação de materiais didáticos bilíngues e a promoção de programas integrados de ensino e pesquisa (DCNFPICESEM, 2015).

Em 2023 foi instituído o PARFOR Equidade Indígena (PFEI) que é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão de Ministério da Educação (SECADI/MEC); que visa formar professores em licenciaturas específicas para o atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena.

Os objetivos específicos do PFEI (2023) é oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme a área de atuação, aos professores indígenas, formar docentes e pedagogos à atuação na educação escolar indígena, fomentar a implementação de projetos pedagógicos à formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços e estimular a aproximação entre a educação

superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa.

Nesse contexto, o Conselho Indigenista Missionário destaca que o ensino superior aos povos indígenas conta hoje com mais de 22 programas de licenciaturas interculturais implementadas em várias universidades federais e estaduais do país; entretanto, além do caráter massivo desses cursos, que atendem a várias etnias ao mesmo tempo, os docentes, em geral, são bastante despreparados à tarefa a que são incumbidos.

Os conhecimentos dos professores indígenas e as suas próprias culturas são pouco considerados. Por outro lado, as inúmeras apostilas, que devem estudar, trazem textos acadêmicos desconectados das necessidades reais vivenciadas por eles. Repete-se, assim, o modelo que privilegia o repasse do saber enciclopédico tão presente ainda em nossas academias (CIMI, 2017, p. 71).

O conselho aponta também que na oferta de cursos de magistério destinados à formação inicial dos professores indígenas, por reunirem professores de várias etnias, não oferecem condições de tratar adequadamente os aspectos linguísticos e socioculturais durante as etapas intensivas:

desse modo, o caráter massivo desses cursos prejudica a formação dos docentes indígenas que necessitam lidar com o ensino de primeira e segunda língua, uma especificidade demandada pela Educação Escolar Indígena, que tem o bilinguismo como uma de suas características. Outro grave problema é a falta de compromisso de algumas secretarias que iniciam os cursos e, posteriormente, não dão a devida assistência para a continuidade dos mesmos (CIMI, 2017, p. 69).

É indispensável que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se de fato se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas em uma perspectiva intercultural e decolonial.

Se não se considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias (Baniwa, 2019, p. 186).

Além disso, explica o autor que a presença indígena nas universidades pode e deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos para um verdadeiro diálogo intercultural e decolonial.

É importante chamar atenção para o fato de que, mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica, é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela. O acesso à universidade traz muitos e indiscutíveis ganhos reais e potenciais, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral. Tudo isso é necessário e útil não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania. Negar aos povos indígenas o acesso à escola e à universidade é sem dúvida a pior forma de racismo, exclusão e de condenação humana e sociopolítica, uma vez que tornaria o futuro existencial desses povos mais incerto e obscuro (Baniwa, 2019, p. 66).

Segundo o autor, os povos indígenas desejam a formação superior em seus termos para poder atender as suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. É nesse contexto que reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos atuais das universidades, baseadas na organização, produção e reprodução do saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado:

o desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação, aplicação e reconhecimento

mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases e lógicas cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que têm gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas racistas, excludentes e injustas (Baniwa, 2019, p. 67).

Portanto, é necessária a construção contínua, intercultural e decolonial junto com os povos indígenas ao compartilharem com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, em que o bem viver coletivo é indispensável. Além disso, essa realidade apontada pelo CIMI se aprofunda com o PROLIND que carece de consolidação, atuando sob circunstâncias de grandes fragilidades e descontinuidades, não fazendo parte das estruturas programáticas e orçamentárias das instituições públicas sendo capaz de desaparecer, bastando uma deliberação unilateral e monocrática de um gestor. O PROLIND completou 10 anos, porém todos os anos os coordenadores dos cursos vivem o drama e a incerteza se terão recursos para continuar suas atividades de formação.

Baniwa (2019) ressalta ainda que todo ano os coordenadores precisam insistir arduamente junto à SECADI/MEC pelos recursos financeiros específicos para dar continuidade às suas atividades de formação inicial de professores indígenas, um processo que em muitos casos pode durar um semestre inteiro do ano. Visto isso, considerando os tempos de negociações, transferências, licitações e empenhos realizados arduamente no primeiro semestre, as etapas intensivas do tempo da universidade, os cursos somente acontecem no segundo semestre do ano, prejudicando seriamente os calendários letivos dos professores cursistas e dos alunos indígenas. Ele aponta também que o PASIE apresenta fragilidade do ponto de vista institucional e financeiro que é de responsabilidade da

SECADI/MEC, na modalidade projeto, não constante, portanto, da matriz orçamentaria ordinária das universidades executoras além da falta de recursos humanos, estrutura física e escassos e irregulares recursos financeiros, dentre outros.

O MEC e as IES envolvidas estão buscando caminhos para institucionalização desses cursos, para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Esse passo é fundamental para oferecer maior segurança institucional ao programa, em todos os aspectos básicos, como administrativo, financeiro, pedagógico (Baniwa, 2019, p. 141).

Em razão disso, em 2024 os Programas, Ações e Iniciativas do MEC na Materialização de Direitos Educacionais aos Povos Indígenas (PAIMEC/MDEPI) investiram 8.612.710,32 de reais no PROLIND, fomentando a criação de 3 novos cursos e garantindo reforço orçamentário às instituições integradas no Programa, beneficiando mais de 1.500 estudantes indígenas em Licenciaturas e Pedagogias Interculturais. Em 2024, está previsto o repasse de 1.000.000,00 de reais para reforço orçamentário às instituições integradas no Programa.

Em 2023, o MEC investiu também 9.002.968 R\$ no PASIE. Em 2024, com investimento de 20.000.000,00 R\$ atenderá um total de 4.000 professores indígenas cursistas e 400 professores indígenas orientadores de estudos, em 50 Instituições de Ensino Superior. Neste mesmo ano, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – “PARFOR Equidade Indígena” – aumentou significativamente o número de instituições públicas que ofertam licenciatura intercultural Indígena. Em 2024, o PARFOR Equidade, por meio do Edital nº23/2023, aprovou a implementação de 39 cursos de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas a serem ofertados por 39 Instituições de Ensino Superior distribuídas nas cinco regiões do país, promovendo 2.412 novas matrículas em instituições de ensino superior para indígenas (PAIMEC/MDEPI, 2024).

4.4. Movimentos Indígenas e a Educação Escolar

4.4.1. O que as Pesquisas Revelam

Furtado (2022) analisou o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar e concluiu que o movimento indígena Munduruku pela educação escolar própria se insere no mosaico construído historicamente com espírito de luta que refaz, desfaz, apropria, desapropria, dialoga e enfrenta as contradições existentes e que emergem no processo de resistência e luta. A educação escolar não está apartada do movimento indígena e o movimento indígena está no chão da escola. Essa relação indica a necessidade de transgressão, rebeldia e radicalidade frente à lógica do sistema-mundo colonial-imperial de poder que impõe a negação da cosmogonia, da identidade étnica e do ser/estar Munduruku no mundo, tendo como uma das maiores aprendizagens dessa relação o poder de ressignificação do uso do substantivo esperança no sentido do verbo: ESPERANÇAR!

4.4.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Os movimentos indígenas sobre a educação escolar indígena são mobilizados historicamente por meio de luta e resistência ao enfrentar o sistema-mundo moderno/colonial da educação tradicional que impõe a negação da cosmologia, da cultura étnica, do ser e do viver originário, ressignificando a educação escolar através da dialogicidade como forma de enfrentar as contradições existentes e estabelecer as necessidades coletivas indígenas. Em razão disso, na década de 1970, começou a formação de diversas organizações indígenas, visando a proteção dos territórios e a luta por direitos. Esses movimentos ganharam força e visibilidade em todo o Brasil por meio das reuniões promovidas pela União das Nações Indígenas (UNI), que também impulsionou a criação de outros movimentos indígenas de representação mais locais ou étnicas, como associações e organizações de professores e agentes

de saúde indígenas. O RCNEI (1998) destaca que, a partir desse período, houve uma intensificação em todo o país de Encontros de Professores Indígenas, em que eram discutidas questões relacionadas à educação que as comunidades indígenas desejavam para suas localidades. Nos fóruns, foram elaborados documentos contendo as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada.

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (2017), as primeiras mobilizações de professores indígenas começaram na Região Amazônica na década de 1980, com a formação de organizações de caráter mais regional, como o Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), que posteriormente se uniu aos professores indígenas do Estado do Acre.

Conforme Cavalcante (2003), entre 1988 e 1999 foram realizados no Município de Manaus e São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas e no Município de Boa Vista no Estado de Roraima 12 Encontros de Professores Indígenas da Amazônia reunindo representantes dos seguintes povos indígenas: Baniwa, Desano, Kambeba, Kichwa, Kokama, Macuxi, Marubo, Mayoruna, **Munduruku**, Pira-Tapuia, Sataré-Mawé, Tikuna, Tukano, Wapixana, Makuxi, Manchinery, Tariano, Baré, Yanomami, Miranha, Mura, Taré-Mawé, Taurepang, Kaxinawa, Kampa, Shanenawa, Tikuma, Apurinã, Guarani, Jaminawa, Manchineri, Djahói, Parintintin, Wai-Wai, Wanano, Arapaço, Tenharim, Torá, Kanamari, Karipuna, Kulina, Waimiri-Atroari, Ingaricó, Jahói, Katukina, Kaxinawá, Shanenawá, Dessano, Diahoy, Karapanã, Karitiana, Miriti-Tapuwa, Palmari, Piratapua, Tenharin, Tuyuka e Ye'kwana.

Segundo a autora, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), a Associação de Leitura do Brasil (ALB), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Secretário de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira (Gersem dos Santos Luciano, da etnia Baniwa)

prestaram assessoria aos Encontros por meio de seus respectivos representantes. Vale destacar, que no 8º Encontro dos Professores Indígenas da Amazônia, ocorrido no Município de Boa Vista do Estado de Roraima em 1995, foi lançado um cartaz com a *Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena* elaborado pelos professores indígenas em 1991 no 4º Encontro e reafirmado no 7º Encontro em 1994 no Município de Manaus do Estado do Amazonas, fruto de vários anos de discussão e prática desses agentes educacionais.

Para o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) a Declaração de Princípios a respeito da Educação Escolar Indígena é um documento que expõe os desejos, reivindicações e proposições do movimento de educadores indígenas sobre o processo de escolarização indígena. Essa declaração se estrutura em 15 princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas (CIMI, 2017, p. 32).

Conforme afirma Cavalcante (2003, p. 21), a partir dos encontros e da declaração, a Educação Escolar Indígena que os Povos Indígenas defendem é:

bilíngue; voltada para a cultura e a história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professores indígenas; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com o ensino voltado para os elementos das próprias culturas; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que induza à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

A Educação Escolar Indígena que rejeitam é:

a que não leva em consideração os valores de sua cultura; a que domina e que coloniza; a que não ensina na língua materna; a que não defende os seus direitos; a que 'pisa' no índio; a que faz os índios abandonarem suas aldeias; a que não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade; a que leva à acomodação; a que não aceita a participação dos idosos (Cavalcante, 2003, p. 21).

Assim, a experiência do COPIAR teve um impacto significativo em diversos povos, tanto na Amazônia quanto em outras regiões do Brasil, favorecendo a formação de articulações, associações e conselhos de professores indígenas em todo o país, com o objetivo de concretizar os princípios da educação escolar indígena (CIMI, 2017).

4.5. Pensamento Intelectual Indígena

4.5.1. O que as Pesquisas Revelam

Rodrigues (2019) tratou sobre o pensamento do intelectual indígena brasileiro sobre educação, manifesto em teses defendidas em programas de pós-graduação, para compreender seu sentido político.

Entre os resultados destaca que os intelectuais indígenas realmente apresentam uma interpretação crítica da educação escolar indígena, ainda que os saberes étnicos não se manifestem tão explicitamente. Ficou demonstrado que o acesso à escolarização incidiu em profundas repercussões no contexto das populações indígenas do país, entre elas a emergência de um grupo indígena escolarizado/educado que tem proposto debates a partir de um lugar de fala de pertencimento.

As produções dos intelectuais indígenas convergem para pontos em comum e apontam que a educação indígena no Brasil não pode prescindir da educação da tradição indígena e que a memória ancestral dos povos indígenas precisa permear o seu processo escolar educativo para que se supere uma postura colonial que a educação escolar quase sempre tenta lhes impor à revelia das afirmações identitárias defendidas nos últimos 30 anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Barros (2021) refletiu sobre a contribuição da literatura indígena para a formação da memória intercultural no contexto educativo – anos iniciais do ensino fundamental nas escolas em RR. Finalizou evidenciando que o trabalho colabora com as reflexões

sobre a literatura indígena contemporânea frente à afirmação de uma educação intercultural e contribui com uma análise sobre a relevância da construção da memória coletiva intercultural para a afirmação das identidades indígenas em Roraima. Desse modo, afirma-se a importância da literatura indígena para o alcance de uma educação intercultural no fomento de uma memória coletiva intercultural.

Zanotti (2021) refletiu sobre os saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a Cobra Grande e sua potencialidade educativa, constituinte de epistemes. Concluiu que é possível compreender que os seres investigados navegam em incontáveis possibilidades de imergir e emergir dos rios e das matas que dão acesso às “terras sem males”, lugar onde residem as diversas encantarias do lendário amazônico e que dão acesso a seus sentidos particulares e às suas universalidades. Nessa relação, os caminhos sinuosos que a grande serpente singra no rio da palavra nos enlaçam e nos conduzem aos saberes educativos das encantarias, os quais nos alimentam e fluem diretamente para o nosso existir acadêmico, enquanto pesquisadores amazônicos.

Castro (2023) analisou a descolonização epistêmica e o pensamento filosófico presentes na obra de Ailton Krenak e Davi Kopenawa os quais contribuem para repensar o saber e a educação. Os resultados apontam a urgência em descolonizar o saber, que desde uma matriz eurocêntrica de conhecimento, legítima, através de categorias, noções, conceitos e formas de pensar, a estrutura desigual de poder que opera na civilização ocidental. Como matriz de um processo decolonial, identifica-se a necessidade de um percurso metodológico que se comprometa em compreender o Outro a partir dele mesmo e por isso propomos a leitura da obra dos filósofos indígenas Ailton Krenak e Davi Kopenawa, a fim de identificar aspectos que nos ajudem a empreender um trabalho de reconfiguração e descolonização epistemológica.

Entre os resultados da pesquisa, observamos que o pensamento e as ideias que brotam da matriz originária ou ancestral de saber, como os de Ailton Krenak e Davi Kopenawa,

apresentam dimensões de ética, estética, moral, lógica, ontologia e epistemologia, isto é, configuram-se em filosofias, que, por sua vez, desvelam processos outros de produção, apreensão e circulação do conhecimento.

4.5.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

Visto isso, podemos entender que a literatura indígena é uma emergência de um movimento originário que propõe reflexões sobre a matriz eurocêntrica de colonialidade que opera na estrutura social, educacional e negação de relação com a alteridade de forma equitativa transformando-se por meio de uma matriz decolonial epistêmica e memorial ancestral do saber que desvelam processos outros de produção, apreensão e circulação do conhecimento aborígenes de educação e pensamento que precisam ser permeados no seu processo escolarizado para alcançar a interculturalidade e contribuir para o fomento de uma memória coletiva à afirmação das identidades indígenas de forma crítica e transformadora da sociedade.

Dessa forma, Danner, Dorrico e Danner (2020) nos convidam a refletir sobre a importância da literatura indígena brasileira como instrumento político-pedagógico de autoria, autonomia e ativismo. Os autores explicam que as emergências e as construções de concepções estético-literárias originárias são certamente o fato que ela é realizada por aborígenes que transitam nos contextos comunitários e das associações indígenas de que participam para o mundo urbano e vice-versa. Essas perspectivas estético-literárias indígenas, sobretudo, significam as práxis políticas e as relações socioculturais dos originários, desde uma voz-práxis direta, a partir de suas condições e de suas causas.

Os povos originários desde sempre escreveram, cada um com seu formato, materiais e linguagens – desde as pinturas rupestres, às tecelagens, colares, cerâmicas, vestimentas, escudos, armas e utensílios em geral, sobretudo o modo especial pelo qual a palavra manifesta no espaço sagrado da ancestralidade, como, igualmente, a mística das pajelanças e a resistência

guerreira são retroalimentadas nas experiências da Literatura Indígena, isto é, na gênese do ethos aborígene. Essas autorias são vozes empoderadas, graças ao lugar de onde falam, escrevem e têm as suas origens, histórias, culturas, identidades e sobre(vivências) (Ribeiro, 2020, p. 77).

Kambeba (2018) corrobora com Ribeiro ao afirmar que os povos indígenas transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes etc. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos:

a arte de desenhar não indicava apenas beleza, mas comunicação pelo imagético. Por desenhos demonstravam sentimentos, informações. As músicas cantadas nos rituais eram formas de comunicar-se com os espíritos ancestrais, mas também se relacionavam com o estado de espírito dos povos, se estavam tristes, em festa, em cerimônias ritualísticas, etc. (Kambeba, 2018, p. 39).

A autora afirma também que a literatura na vida dos povos se fez presente, a primeira forma foi por meio das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite:

ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam se revezando na contação. Muitas dessas narrativas traziam figuras lendárias, como curupira, boto, matinta; outras traziam a cosmogonia do povo, as lutas, as resistências, mas o que importava era que todas tinham uma prática peculiar de informação presente na expressão de quem contava – o narrador (Kambeba, 2018, p. 41).

Essas vozes-práxis estético-literárias são posturas políticas autônomas em dois atos correlacionados:

afirmação de si e ativismo social, afirmação de si como e por meio do ativismo social, ativismo social como emergência pública de um sujeito-grupo militante, que assume na e diante da sociedade nacional seu protagonismo em torno à história pátria e, dentro dela, do lugar do indígena (Danner; Dorrico; Danner, 2020, p. 369-370).

Por esta razão, Danner, Dorrico e Danner (2020) corroboram com Silva (2013) sobre as autorias aborígenes que ao mesmo tempo interligam-se à autoconsciência indígena e sociedade envolvente, bem como grupo-comunidade originário e inserção-protagonismo nacional.

A escrita e o ato de publicar são a forma mais distintiva de intervenção pública entre os intelectuais indígenas e, portanto, a que melhor reflete a sua particularidade como sujeitos indígenas, que é justamente a de um trabalho intelectual que enfatiza os aspectos ideológicos da relação entre as sociedades indígenas e a sociedade mais ampla, constituindo uma interpelação que tem o Estado e a sociedade nacional como destinatários principais (Silva, 2013, p. 247).

Os escritores indígenas escrevem pela necessidade de defender sua identidade (ou indianidade), sua cosmovisão, suas tradições, saberes e conhecimentos tradicionais. Escrever é uma forma de eliminar os intermediários e intérpretes indesejáveis, uma forma de mostrar-se e de conviver em igualdade de condições com a sociedade envolvente, manobrando um de seus instrumentos de dominação: a escrita em língua portuguesa (Santos, 2014).

Os direitos dos Povos Indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas, de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão de valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (Graúna, 2013, p. 15).

Assim, segundo Danner, Dorrico e Danner (2020, p. 370) a literatura indígena por meio da escrita em língua portuguesa é uma criação de originários que buscam tanto sintetizar as concepções antropológico-ontológicas e estético-literários de seus povos para si e para esses mesmos povos quanto trazê-las para o contexto mais amplo da sociedade brasileira e nesse sentido:

estabelecer uma discussão direta com sujeitos, instituições e contextos culturais citadinos e modernizantes, levando para o centro do debate a condição e a causa indígenas no país a partir da constituição de uma voz-práxis autoral direta, carnal, pungente e vinculada, de cunho político e politizante, em que as experiências pessoais-grupais de exclusão, de marginalização e de violência como indígena, bem como a publicização de sua alteridade étnica, antropológica e cultural, dão a tônica seja dessa vinculação social, seja dessa perspectiva crítico-criativa.

Aos poucos, a literatura indígena no Brasil está saindo da invisibilidade. Essa literatura pode ao mesmo tempo alimentar sua resistência nas favelas ou se fortalecer em meio ao sagrado toré onde quer que aconteça:

fruto da experiência com o barro, com as ervas, com as sementes, com as folhas das palmeiras, com os cantares e os lamentos do mundo animal; com o espírito vigilante dos protetores das matas; com a sofreguidão das árvores decepadas pela serra elétrica; com as aldeias destroçadas pelo agronegócio, a literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem (Graúna, 2014, p. 55).

Um dos traços centrais de uma posição teórico-política pós-colonial ou decolonial-descolonizadora ou anticolonial consiste exatamente em que as vítimas do colonialismo ou as minorias político-culturais assumam a palavra e sejam sujeitos da práxis:

essas mesmas minorias já não seriam mais objetos passivos, menores no sentido político, jurídico e normativo do termo, mas sim os verdadeiros vetores da crítica social e da luta política. Os grupos e sujeitos marginalizados rompem o silenciamento, a invisibilização e o privatismo aos quais foram confinados e enraízam-se na esfera pública, política e cultural como sujeitos altamente políticos e politizantes que, desde suas singularidades e suas experiências de exclusão, de marginalização e de violência (uma vez que as minorias político-culturais são construídas normativa e historicamente por meio da tríade eurocentrismo-colonialismo-racismo), assumem e entabulam uma voz-práxis direta, consolidando o pluralismo na e como democracia, da sociedade civil para as instituições e destas para aquela (Danner; Dorrico; Danner, 2020, p. 384).

Vale ressaltar, nesse contexto, que Pachamama (2020) sinaliza a importância da oralidade à escrita ao dialogar com Munduruku (2018, p. 83) que afirma que existe um fio muito tênue entre a oralidade e a escrita, disso não se dúvida, alguns querem transformar esse fio numa ruptura:

prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais.

Kambeba (2018) corrobora com Pachamama e Munduruku, afirmando que ao passar dos anos os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência.

Nessa direção, não podemos negar que a escrita é uma conquista recente à maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais:

detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avós, estes povos sempre priorizam a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, repassado as novas gerações e exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2018, p. 81).

Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar do seu povo, a sua história de vida, sua identidade e sua espiritualidade:

essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. Não quero dizer aqui que a

prática da oralidade tenha se cristalizado no tempo. Essa prática ainda é usada, pois é parte integrante da cultura em movimento (Kambebe, 2018, p. 40).

Para Munduruku (2018) a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos em um circular movimento repetido à exaustão ao longo da história.

A literatura indígena brasileira contemporânea está marcada pela atuação direta dos escritores/autores, pela voz e pela letra, na publicização do pensamento indígena em livros/CDs/mídias sociais. Diante da pluralidade de pertencas étnicas, de estilísticas que perpassam a oralidade e a escrita alfabética, os sujeitos indígenas enunciam sua voz e/ou sua letra em um movimento de autoexpressão e autovalorização de suas ancestralidades e costumes, bem como na dinâmica de resistência física, lutando pela demarcação de suas terras, e de resistência simbólica, reivindicando uma revisão dos registros oficiais que os escanteiam tão somente, ao tempo do século XVI e ao espaço da floresta em termos de costumes e tradições (Dorrigo, 2018, p. 229-230).

Para Munduruku (2018), a escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro.

Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (Kambebe, 2018, p. 40).

Segundo Munduruku (2018) o papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao

repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral.

Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma cidadania indígena (Werá, 2017, p. 29).

Kambeba (2018, p. 40) acredita que o indígena sonha com o que vai ser escrito recebendo influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial:

a arte de escrever tem contribuído para que nas aldeias os povos catalogassem narrativas contadas pelos mais velhos e que, depois de serem transformadas em livro, as crianças na sala de aula conseguissem se imaginar nesse universo pela escuta e leitura dessas narrativas. Ela nos dá possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar em determinado assunto ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território.

A temática e a literatura indígena devem tomar o corpo e o espírito nas escolas, respeitando as singularidades e pluralidades:

esta centralidade nos remete à noção da alteridade. Um ser é ele próprio e também o outro. A questão da inclusão no Ensino das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas não se fecha apenas em um desafio como se associa à garantia aos Direitos Humanos, ao respeito às suas sociodiversidades e à pluralidade cultural e contribui na construção do diálogo bilíngue, multilíngue e intercultural (Ribeiro, 2020, p. 85).

Ainda segundo o autor, a literatura indígena ampliou-nos a percepção de horizontes à educação brasileira e particularmente acerca das novas abordagens e à perspectiva intercultural capaz de contribuir para que a escola se instrumentalize para o ensino da temática indígena e, por conseguinte, educar à diversidade,

descolonização e desconstruindo os velhos paradigmas da lógica da educação tradicionalista brasileira.

A literatura indígena tem contribuído com o conhecimento de crianças das redes municipais e estaduais na cidade, universidades, em um nível de saber que a escola e bancos universitários não têm como conceber, por exemplo, o tempo do rio, conhecimentos essenciais para caminhar na mata fechada, saberes de cura espiritual e física, culinária específica indígena. Um saber complementa o outro. Mas precisamos de mais livros de autores indígenas circulando nas salas de aulas das cidades e aldeias (Kambebe, 2018, p. 41).

Na visão de Munduruku (2018), pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade. Por isso atrevo-me a dizer como a poeta indígena Potiguara Graça Graúna: “Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo”.

Os escritos indígenas existem para esse fim, deixar aos novos uma continuidade de legado. Existem para que lembrem que a cultura é um tesouro que não se pode deixar roubar ou perder. Existem para que sintam que são responsáveis por seu território sagrado e que esse território está em si e não fora, dentro da alma e não apenas no espaço vivido. Queremos que essa literatura indígena tenha novos escritores e que esses possam falar de sua aldeia, apresentar seu pensar e que seja uma escrita fluida, corrente, forjada na dor e no amor, desenhada na casca da árvore com a força e a energia das nossas espiritualidades que nos orientam sempre a forma correta de como falar e como escrever (Kambebe, 2018, p. 44).

A reflexão intelectual das comunidades indígenas é essencial para a conservação de saberes e tradições ancestrais, além de reforçar identidades e a autonomia. Essa perspectiva crítica também é vital para abordar questões relacionadas ao colonialismo e à globalização, promover a sustentabilidade do meio ambiente, incentivar o diálogo entre culturas, ampliar a diversidade de conhecimentos, desafiar as normas dominantes, valorizar saberes

tradicionais, empoderar as comunidades e contribuir para a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

4.6. Saberes e Processos Educacionais nas Práticas Culturais Indígenas

4.6.1. O que as Pesquisas Revelam

Bandeira (2009) analisou os fazeres e dizeres presentes nos rituais associados à colheita do milho-verde dos índios Gavião K'yikatêjê, que integram elementos da Biodiversidade Amazônica e os processos educativos a estes vinculados.

Os resultados revelam que a relação intrínseca que existe entre saberes indígenas emergentes dos referidos rituais e elementos da biodiversidade local, em várias formas de aplicabilidade, coadunando com a percepção de que a “megadiversidade amazônica” é um construto interdimensional, pois o mundo “natural” é indissociável do social e cultural. Essa interdimensionalidade contextualiza processos educativos que se dão em vivências individuais e coletivas que atualizam a cultura indígena por meio de práticas educacionais diversas. Com isso, faz referência a autora, que esses fazeres e dizeres indígenas ensejam aprendizagens enquanto referência para pensar ações de educar que se dão de maneira compartilhada, no “estar-junto”, ressaltando noções educacionais próprias das diversas populações amazônicas como uma etnopedagogia ambiental construída nas relações com o “outro” e por meio do diálogo.

Miranda (2015) tratou sobre o Ritual da Festa do Moqueado que se configura em um processo educativo no qual circulam e são apropriados múltiplos saberes contribuindo para a construção da identidade e da cultura indígena Tembê-Tenetehara. Concluiu que durante o ritual esses saberes, enquanto objetos de conhecimento, estão totalmente integrados e esta articulação é que constitui a educação indígena enquanto um processo próprio de transmissão e apropriação de conhecimentos.

Nogueira (2019) explicitou o processo educativo vivenciado na prática de pajelança do terreiro de São Jorge, na ilha de Colares-PA.

O estudo aponta que a pajelança como uma prática religiosa com rituais xamânicos de cura que teve sua origem com os povos indígenas e sofreu influências no decorrer do processo colonizador de culturas como a africana e a europeia. Prática em que ocorre circulação de saberes, sejam de cunho religioso, moral, estético, de medicina popular e de formação do próprio pajé.

Observou a autora, na pesquisa de campo, que todos que participam dos rituais no terreiro experimentam algum tipo de aprendizagem, como quando se aprende sobre a cultura das entidades nas suas falas e doutrinas; aprende-se onde sentar, onde não entrar, no que tocar e o que cantar para acompanhar os trabalhos; aprende-se acerca de quais ingredientes da natureza usar para tomar os banhos ou os chás; a moral repassada pelas entidades sobre caridade, suas missões nesta terra e cuidado com o divino; aprende-se sobre as rezas e o trânsito no terreiro. Há uma prática educativa configurada no rito de formação do pajé, sua iniciação, ao observar, no próprio pajé, a figura do educador, bem como aquele que media o ensinamento das entidades, sendo elas, também, educadoras na pajelança. O processo educativo no terreiro de pajelança possibilita pensar uma proposta contra hegemônica de construção do conhecimento, uma pedagogia decolonial, a partir de um conceito mais amplo de educação e de respeito aos povos até então invisibilizados e seus saberes ancestrais.

Ao discutir este tema no campo da educação, destaca a autora ser preciso ampliar o conceito que se tem de práticas educativas, ao entendê-las como trocas de saberes que não estão apenas no âmbito da educação escolar e sim numa perspectiva cultural, que ocorrem em diversos contextos, em práticas de construção do social e representação deste.

Weber (2015) analisou os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní do Trocará localizada no Estado do Pará, a 3,5º graus ao sul do

Equador, no Posto Indígena de Trocará, no município de Tucuruí, às margens do Rio Tocantins.

Os resultados evidenciaram que a natureza está presente na cultura e nos saberes das crianças Assuriní do Trocará. Elas criam e recriam novos conhecimentos a partir da observação dos adultos e da convivência com seus pares. A incorporação desses saberes que perpassam as relações culturais e a convivência, exercem o processo de aprendizagem sem teoria nos procedimentos do cotidiano, construindo conhecimento e fazendo educação. Utilizam-se dos elementos da natureza para brincar e dela também retiram materiais para a construção de seus brinquedos.

Gonçalves (2022) refletiu sobre as expedições de conquista da Amazônia Quinhentista como práticas educativas por meio das quais saberes eram postos em circulação, em particular, os saberes geográficos indígenas. Finalizou o estudo revelando que as iniciativas geográficas conquistadoras de expedições de conquista como potencializadoras de processos educativos uma vez que, por meio delas valores culturais foram mobilizados e a memória coletiva foi sendo (re)elaborada em situações de trocas, negociações ou relações que promoveram a circulação de saberes, dentre eles, os saberes geográficos indígenas.

Santos (2023) investigou os saberes vivenciados e compartilhados pelas crianças que dançam no Festival das Tribos Indígenas da cidade de Juruti/PA.

O estudo evidenciou a identificação de cinco saberes e práticas educativas compartilhados e vivenciados nesse contexto tribal: da ludicidade, do compartilhar, da afetividade, da espetacularidade e da ancestralidade. Concluiu que diante das narrativas feitas e da compreensão dos saberes identificados no contexto do Festival e da relação entre saberes e educação, entendemos que os processos educativos também são evidenciados em espaços culturais e que as crianças brincantes, intérpretes desse estudo, vivenciam, partilham e perpetuam esses saberes com seus pares por meio da sua representatividade na dança.

Pinheiro (2015) investigou o brincar das crianças Sateré Mawé e suas relações interculturais que compõem os sentidos e significados das diferentes manifestações sociais e culturais presentes a partir da inserção, interação e aprendizagem do seu modo de vida. Concluiu-se que a construção do brincar das crianças Sateré da Ilha Michiles reflete a vivência, a compreensão, experimentação e construção da formação cultural por meio da socialização incorporada pelas estruturas de pensamento do seu grupo social, ao mesmo tempo em que reelaboram sua própria herança cultural frente às relações interculturais.

Araújo (2014) tratou sobre as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012. O estudo indicou que os estudos sobre a infância e/ou a criança indígena são incipientes, principalmente no estado do Pará e isso se deve ao fato de que os pesquisadores locais ainda não despertaram o interesse pela temática em questão, sendo possível elencar algumas razões para esse “não interesse”: falta de motivação de estudiosos nessa área, a inserção desses estudos em várias áreas do conhecimento que não necessariamente no campo da educação e o difícil acesso às comunidades.

Percebeu também a autora, que as produções realizadas em nossa região sobre a temática infância indígena são computadas no local de origem dos pesquisadores que para cá vêm realizar seus estudos deixando a região Norte no limite das produções sobre infância indígena. Ademais, urge a necessidade de investigar a infância e/ou a criança que vive nas mais diversas sociedades indígenas. Eis aí um grande desafio e intento a ser superado para a compreensão do universo infantil e suas lógicas de pensar a realidade, o aprendizado, como sujeito complexo e pleno, de modo que suas percepções do cotidiano da aldeia, da escola, da família, dos rituais e dos símbolos constituam-se em tarefa de suma importância.

Procópio (2015) analisou a Festa do Jacaré na Aldeia indígena Trocará como um espaço educativo e de manifestação de saberes. Os resultados revelam que nessa etnia ainda se mantém um

conjunto de saberes que estão presentes nas práticas socioeducativas da Festa do Jacaré como elemento de fortalecimento dos saberes tradicionais desse povo. Do ponto de vista epistemológico, essa pesquisa busca oferecer contribuições ao estudo da cultura indígena e da educação presentes nas manifestações culturais, tendo como base uma política para a valorização dos saberes dos diferentes grupos indígenas. Pretende a autora que essa pesquisa amplie as referências sobre a Festa do Jacaré dos índios Assurini do Trocará, mediante a produção de dados empíricos e a discussão teórica realizada e possa vir a subsidiar novos estudos que busquem discutir as diferentes questões que envolvem a cultura indígena.

Lopes (2023) explicitou os saberes e práticas educativas dos Tupinambás, que habitavam o litoral do Maranhão, as quais constituíram-se táticas para manter viva suas tradições nos anos de 1612 a 1614.

A investigação aponta que o termo *Amazônia* se originou de uma representação criada pelos colonizadores em 1542. Mas, antes disso, os povos originários a chamavam Pindorama, mostrando a existência das culturas vivas na região. Saberes como os gastronômicos, da pajelança, da cura, das construções e os tecnológicos fizeram parte dessa cultura, conforme apontou a pesquisa. Também foram identificadas práticas educativas como as da caça, da pesca, da preparação das bebidas e dos alimentos, na construção de armamentos, dos rituais, que marcaram a formação dos sujeitos Tupinambás desde o seu nascimento, até o momento de sua morte.

De Paula (2021) refletiu sobre os saberes e processos educativos que emergem das práticas culturais do Grupo Banguê Remansinho, do Distrito de Juaba, Cametá-PA. Concluiu que a Manifestação Cultural do Banguê emergiu há dois séculos nas senzalas dos engenhos da região do Baixo Tocantins, se embrenhando nas matas em meio às fugas, ressoando nos quilombos e mocambos, se reconfigurando pelos rios, furos e igarapés, pelas múltiplas trocas de saberes, de culturas, de dores,

de esperança e pelas incessantes transformações, invasões culturais e opressões impostas pela colonialidade/modernidade.

O Grupo Banguê Remansinho de Tentém, desde sua criação no ano de 1981, assume características específicas com instrumentos rústicos e estilos próprios, em misturas de ritmos e vozes, que unem as influências culturais de sua ancestralidade afroindígena com suas cosmologias sincretizadas pela forte influência do cristianismo católico. Suas letras poéticas, críticas e satíricas, anunciam e denunciam por entre as muitas casas da comunidade ribeirinha de Tentém, situações que retratam o cotidiano local, as experiências de vida, da cultura e das lutas sociais e políticas locais e a nível nacional, em um ritual que se alimenta de fé e de esperança a cada ano durante as Tirações de Ano Novo e Reis.

É em meio aos muitos entrelaçamentos e atravessamentos que emergem saberes e processos educativos que se relacionam com as águas, a terra, a mata e em suas relações sociais, culturais, étnicas e de classe, que se entrecruzam, se (re)significam e se manifestam por sua musicalidade, por sua poética, em seus ritos, por todas suas práticas culturais, impulsionando e desvelando suas matrizes decoloniais. Matrizes de rebeldia, de insurgência, de organização e de luta, em um campo marcado por disputas desiguais, impostas pela colonialidade/modernidade e reforçada pelos impactos do capitalismo e suas contradições, nos possibilitando concluir que os saberes e processos educativos que se expressam em suas práticas culturais, se configuram como pedagogias decoloniais, reverberando resistências, sistematizando saberes outros, visibilizando epistemes, recuperando memórias, cultivando sabedorias insurgentes e educando em formas outras de ser, existir, reexistir e enfrentar.

4.6.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

A partir deste contexto, podemos compreender que a natureza está presente na cultura e nos saberes ancestrais dos povos

indígenas baseando seus vínculos sociais por meio de rituais, festas, pajelanças, brincadeiras, brinquedos e relações interculturais. A incorporação desses saberes que perpassam as relações culturais e a convivência ensinam os processos educacionais indígenas da espiritualidade, ética, estética, saúde, culinária, musicalidade, ludicidade, comunhão, afetividade e da ancestralidade. Transmitidos oralmente e recriadas de forma geracional às crianças, jovens e adultos que contribuem à formação individual e coletiva da identidade indígena e o fortalecimento dos saberes ancestrais.

A educação indígena oferece uma oportunidade para conceber uma abordagem alternativa à construção do conhecimento, promovendo uma pedagogia decolonial baseada em um entendimento mais abrangente de educação e na valorização das culturas indígenas, que até agora permaneceram à margem e seus conhecimentos ancestrais.

Ao abordar este assunto na área da educação, é fundamental expandir a noção de práticas educativas, compreendendo-as como um intercâmbio de conhecimentos que transcendem o limite da educação formal, englobando uma visão intercultural. Isso ocorre em múltiplos ambientes, nas atividades que visam a construção social e a representação da sociedade.

Segundo Jecupé (1998) os indígenas são seres humanos que teceram e desenvolveram suas culturas e civilizações intimamente ligados à natureza. A partir dela os povos originários desenvolveram suas experiências, vivências e interações com as florestas, cerrados, rios, montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal. Assim, a partir de suas relações com a natureza os povos indígenas elaboraram tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, línguas, costumes e processos educacionais aprendidos ancestralmente e transmitidos por meio dos membros comunitários às gerações futuras.

Para Baniwa (2006) os povos indígenas do Brasil detêm uma grande história que se prolonga por muitos milhares de anos, o que faz com que eles possuam um conhecimento genuíno de sua

realidade, lhes possibilitando viverem e desenvolverem civilizações milenares. Os saberes indígenas correspondem às suas necessidades e aspirações nos âmbitos de suas crenças, valores e tecnologias que derivam de um conhecimento comunitário, prático e profundo criado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e direcionadas para assegurar a manutenção de um modo de vida específico.

Segundo o autor, os principais saberes indígenas estão conectados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza e se expressam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida, na ludicidade e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial. Os povos indígenas constituem seus saberes a partir da cosmologia ancestral que salvaguarda e ampara a possibilidade da vida. O fundamento primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que organiza as concepções norteadoras e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são estabelecidos desde a criação do mundo, porém cabe ao ser humano criar as condições reais efetivas, sendo a natureza, e não o ser humano, a fonte de todo o conhecimento, cabe ao ser humano desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la.

Na visão de Baniwa (2006) o método preferencial das ciências indígenas é a visão da totalidade do mundo, na qual o ser humano deve buscar entender e aprender ao máximo a organização da natureza. Para seguir a natureza e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação, assim o saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida. É nesse contexto, que a educação indígena se realiza referindo-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de

músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar.

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (Baniwa, 2006, p. 130).

Dessa forma, para Baniwa (2006), os bons exemplos dos pais, irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são basilares à construção do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis à vida individual e a boa convivência social. Em razão disso é que as formas educacionais indígenas que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e repassar suas culturas por meio das gerações fundamentando uma diversidade de povos indígenas com suas línguas, culturas e saberes próprios.

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos (Baniwa, 2006, p. 130).

A educação indígena tradicional segue levando em conta essa existência; isto é, a liberdade de o indígena ser ele próprio, em que há o propósito de uma educação que visa a liberdade, pois faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas. Cada povo indígena propõe e deseja para si um tipo de existência, que está intrínseco com a constituição da pessoa, a sua criação e o seu ideal de vida do que é bom para ele e para o seu povo é o objetivo que guia a ação pedagógica (Baniwa, 2006).

Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. [...] O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é a vida pedagógica (Baniwa, 2006, p. 131).

De acordo com o autor, uma maneira de compreender os saberes e os processos educacionais indígenas é percorrer o ciclo de vida de um indígena em suas práticas culturais que perpassam pela existência: 1) vida antes do nascimento, 2) nascimento, 3) passagem da vida de criança à vida adulta e 4) a vida madura, as quais são fortemente marcadas por ações pedagógicas das quais participa toda a comunidade.

Em relação à vida antes do nascimento, conforme afirma Baniwa (2006), a criança desde que é concebida no ventre da mãe é considerada uma benção da vida, por isso deve ser festejada, mas sobretudo deve ser celebrada por meio de um compromisso a ser estabelecido com ela pelos pais, pelos familiares e pela comunidade. Esse compromisso diz respeito à proteção e ao desenvolvimento completo da criança até a fase adulta, englobando sua formação física, moral e espiritual. Durante a gestação é fundamental que os pais evitem comportamentos e hábitos inadequados, a fim de não comprometer as atitudes e virtudes da criança após seu nascimento.

Entre os Baniwa, por exemplo, os pais precisam acordar e levantar de manhã bem cedo para tomarem banho antes que os outros da casa se levantem, a fim de evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa. Durante toda a vida, os adultos não podem discriminar nenhuma criança ou pessoa deficiente, para que seus filhos não nasçam deficientes. E durante a gravidez, eles têm que praticar a generosidade e a caridade para evitarem que o filho nasça e cresça egoísta, o que para os Baniwa é o pior comportamento social, ao lado da inveja (Baniwa, 2006, p. 131-132).

Assim, existem diversas estratégias práticas para incentivar a construção sadia da criança no ventre da mãe e para ajudá-la a

nascer preparada para enfrentar a vida da melhor forma possível, sendo portadora das condições físicas, mentais, morais e espirituais potencialmente ao seu alcance.

No que diz respeito ao nascimento de uma criança, é sempre um momento sagrado cercado de mistérios, rituais, festejos e cerimônias, com a criança sendo benzida pelo pajé para ser anunciada aos seres da natureza, seus novos pares na vida e para que ninguém possa fazer mal a ela.

Os pais e os avós são os responsáveis prioritários para cuidar do desenvolvimento integral da criança e prepará-la para a vida adulta, o que inclui todos os ensinamentos morais, espirituais e as habilidades técnicas necessárias para ser um bom filho, um bom marido ou uma boa esposa no futuro, um bom membro da família, da comunidade e do povo. A aprendizagem se dá prioritariamente por meio da observação, da experimentação e da curiosidade de descobrir o mundo dos adultos (Baniwa, 2006, p. 132).

Assim, o bom exemplo dos pais, da família e da comunidade é essencial, sendo as virtudes repassadas por meio dos mitos que os pais e os demais adultos transferem oralmente e, muitas vezes, ritualisticamente às crianças. São eles que irão orientá-las para o resto de suas vidas e que mais tarde retransmitirão para os seus filhos e netos e assim por diante (Baniwa, 2006).

Dessa forma, as infâncias das crianças indígenas são marcadas por aprendizagens de conhecimentos sobre a natureza, os costumes, as crenças e as técnicas, em atividades lúdicas, festivas e rotineiras da comunidade nos quais estão reunidas habilidades corporais e a capacidade linguística (Almeida, 2010).

Carvalho, Silva, Cordeiro e Santos (2016) compreendem que em todos esses aspectos que envolvem a cultura, as crianças se encontram inseridas no universo cultural, um universo que envolve diversos saberes, sua cultura lúdica, vivenciados em um processo de constante interação mediado pelo brincar.

E é brincando, jogando e movimentando-se de forma diversificada que a criança se expressa, se comunica, explora o meio em que vive, relaciona-se com o outro, com a natureza, interage com o mundo e vivencia sua realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de interpretar o mundo e experimentar a alegria de ser ela mesma (Carvalho; Silva; Cordeiro; Santos, 2016, p. 175).

A cultura também é, na visão dos autores, criada e experimentada nos jogos e nas brincadeiras como forma de relação com o mundo. É pela brincadeira que a criança vivencia concretamente a cultura em que vive; isto é, da forma como ela é e não da forma como achamos que deveria ser.

Ao brincar, a criança representa, imita, inventa, (re)cria e (re)interpreta o mundo, revelando-nos o que ela é, demonstrando seus sentimentos, como vê a si e aos outros. No brincar ela é livre para se expressar e alçar voo rumo ao desconhecido, entregando-se à aventura da descoberta. O simbólico se faz presente no brincar, por meio da criatividade e da capacidade imaginativa de quem brinca. Além de que pelo imaginário pode-se encontrar o sentido do brincar (Carvalho; Silva; Cordeiro; Santos, 2016, p. 175).

Para Silva e Nascimento (2018) o brincar para os povos indígenas vai muito além do caráter recreativo, que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento da criança; isto é, o brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que por meio do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que orienta no tempo e no espaço originário e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade, sendo uma eterna atividade exploratória, acontecendo em diversos espaços como ao lavar a roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e a virada de fruta são atos de brincar.

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por

construir suas próprios papéis e identidades (Nascimento; Urquiza; Brand; Landa, 2009, p. 9).

Segundo os autores, pela sua imaginação, pela sua capacidade de simbolizar, a criança transforma e dá vida aos brinquedos de acordo com sua vontade e com o meio sociocultural em que está inserido.

A função primordial do brinquedo é a brincadeira. Nesse sentido, qualquer objeto pode se transformar em brinquedo. Na brincadeira a criança (re)cria seus objetos, de acordo com a sua vontade. [...] Isso fica bem claro, quando vemos a criança que habita próximo aos rios e igarapés brincando na água com objetos como a folha de uma árvore, com a palma de uma palmeira, ou outro objeto qualquer, desde que ela ache que esse objeto possa adquirir a forma de um barco (Carvalho; Silva; Cordeiro; Santos, 2016, p. 187).

O brinquedo, então, oferece à criança muitas possibilidades para ela manifestar sua ludicidade ao mesmo tempo em que lhe oportuniza manipular uma variedade de símbolos e imagens, carregados de significações culturais inseridos na sociedade (Carvalho; Silva; Cordeiro; Santos, 2016).

Outros meios simbólicos são as festas que a comunidade e as crianças vivem, o festejo cujos significados da vida social são transmitidos por meio das danças, cantos, mitos, memórias ancestrais e relações com a natureza, fazendo festa porque ela responde e cumpre uma função social coletiva (Brandão, 2010).

Nas festas, no refinamento dos vestidos e na pintura corporal, na educação dos filhos, na concepção sagrada do cosmo, elas manifestam a consciência moral, estética, religiosa e social. A diversidade de visões do mundo, do homem e dos modos de organização da vida, os conhecimentos e os valores transmitidos de pais para filhos, a tradição oral e a experiência empírica que são a base e a força dos conhecimentos e dos valores (Baniwa, 2006, p. 50).

A passagem da vida de criança à vida adulta é marcada com ritos de passagem ou de iniciação, os quais são espécies de colação de grau e o máximo de capacidade de aprendizagem à vida

indígena, sendo o ponto supremo da experiência da vida como ela é e não como é idealizada, aquela que é necessária para a autorrealização individual e coletiva da pessoa (Baniwa, 2006).

O rito é o momento em que o jovem demonstra que está preparado para assumir suas responsabilidades pessoais e como membro de uma coletividade. Em termos de caráter e virtudes, o jovem precisa chegar maduro e completo, pois a partir daí dificilmente conseguirá mudar seus comportamentos e atitudes. Habilidades técnicas são exigidas dos homens nos domínios básicos da arte de caçar, pescar, fazer roça, construir casa e fabricar utensílios utilitários, enquanto para as mulheres são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, cuidar de crianças, fabricar artesanatos e ter os hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários. É ela quem comanda o patrimônio doméstico, principalmente a reserva alimentar (Baniwa, 2006, p. 133).

Conforme aponta o autor, existe um extenso processo de preparação que deve ser realizado pela família e pela comunidade para apoiar a criança e o jovem a atingir seu maior objetivo: a liberdade de ser quem realmente são. Os rituais de passagem costumam incluir três etapas significativas. O primeiro refere-se aos preparativos semanas antes da cerimônia, durante os quais os jovens iniciantes passam por duros testes de sobrevivência na selva, quando são testadas as suas habilidades técnicas, as capacidades e as virtudes de paciência, de solidariedade e de caráter em condições quase extremas de vida, depois de três ou quatro dias de jejum e intensa atividade física. O segundo momento é o que principia o rito; nele, os jovens iniciantes são apresentados à comunidade e recebem longos conselhos e orientações dos adultos, geralmente acompanhados de um simbolismo que às vezes inclui leves autoflagelações, como surra ou comer pimenta brava ainda em estado de jejum. Logo em seguida, poderão alimentar-se da comida preparada e benzida pelo pajé especialmente para eles. O terceiro e último momento é o ritual propriamente dito, que está repleto de danças, cantos, rezas, festas e outras atividades sociais como casamentos. A partir daí, o jovem é considerado adulto e está pronto para casar-se, ter filhos, cuidar

de sua família e contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade e de seu povo.

Por último, a vida madura é outro momento importante na vida de um indígena: a velhice. É o período em que os velhos têm a generosidade de repassar todos os conhecimentos adquiridos e acumulados durante toda a sua vida a seus filhos e netos. É o tempo em que os pajés e os sábios indígenas escolhem seus herdeiros, para os quais irão repassar os conhecimentos secretos ou sagrados que não podem ser repassados à coletividade, para o seu próprio bem, por causa dos riscos e dos perigos que representariam se fossem do domínio de todos (Baniwa, 2006).

Neste sentido, os velhos são muito importantes e, conseqüentemente, muito queridos pelos filhos e netos, não sendo necessário qualquer tipo de asilo para eles. Quando os velhos decidem, por qualquer razão, não repassar os seus conhecimentos para as novas gerações, esses conhecimentos podem desaparecer, empobrecendo a riqueza cultural e as condições de vida do grupo. Os velhos são os verdadeiros guardiões e produtores de conhecimentos (Baniwa, 2006, p. 133-134).

Vale ressaltar nesse contexto que, conforme Baniwa (2011), mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades o qual tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas e as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato, foram sendo apropriadas e resignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela o dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato.

Por isso para o autor (2006) a interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades tendo como base o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e a violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Assim, segundo Candau (2008) é importante promover uma educação intercultural para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, uma educação intercultural voltada à negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural da educação está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

A autora também afirma a necessária articulação entre a educação intercultural e a perspectiva decolonial da educação que:

questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver [...] O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 681-683).

Assim, os saberes e as práticas educativas presentes nas culturas indígenas desempenham um papel essencial na preservação do patrimônio cultural e ancestral. Eles são vitais para a transmissão de conhecimentos tradicionais, o fortalecimento da identidade e da autonomia, o fomento do pensamento crítico e reflexivo, a promoção da sustentabilidade ambiental, o incentivo ao intercâmbio cultural, a valorização das sabedorias locais, o

empoderamento das comunidades, a construção de uma cidadania intercultural e a afirmação de direitos educacionais variados.

4.7. Questões Linguísticas na Educação Indígena

4.7.1. O que as Pesquisas Revelam

Câncio (2017) debateu com base nas teorias decolonial e pós-colonial, a aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. O estudo aponta que a aquisição da Língua Portuguesa, historicamente reivindicada pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, embora ocorra de forma a tentar negar suas culturas e submetê-los política e epistemologicamente, produziu e ainda produz práticas de resistência e enfrentamentos. Sustenta o autor este argumento no fato de que a aquisição da Língua Portuguesa, inicialmente, só foi possível pelo enfrentamento dos missionários que tentaram embargar esse processo na aldeia. E no fato de que, hoje, para além da escola e da aldeia, essa aquisição ocorre tanto na cidade como nos espaços de circulação com os não indígenas, na convivência, na interlocução e nas circunstâncias de comunicação mobilizadas pelas necessidades comunicativas.

Almeida (2020) refletiu sobre as características e metodologias do ensino das Línguas Indígenas, por meio de coleta de dados dos Trabalhos de Conclusão de Cursos – Memoriais, com vistas às contribuições para o fortalecimento da identidade linguística daquelas comunidades indígenas. Concluiu-se que a inclusão de crianças indígenas ou adolescentes no ambiente escolar (nas unidades escolares dentro e fora das aldeias e nas universidades) deve ser pautada principalmente pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença e na valorização das muitas contribuições culturais que esses autóctones brasileiros nos forneceram e continuam a nos fornecer em dias atuais. Assim, o estudo de personagens indígenas presentes na literatura pode favorecer o surgimento de um novo olhar sobre as populações indígenas

nacionais, a fim de fortalecer o reconhecimento de suas organizações sociais, suas tradições, seus saberes, seus fazeres, seus valores simbólicos e seus processos de transmissão cultural.

Silva (2019) analisou as narrativas orais da Comunidade Indígena Canaauanim na afirmação da identidade das crianças indígenas wapixana e macuxi. Destaca em suas conclusões que embora as narrativas orais sejam importantes para valorização da cultura, na atualidade estão sendo pouco utilizadas entre as famílias e que a escola tem buscado resgatar a valorização da cultura indígena através do trabalho dos professores da disciplina de Língua Indígena com as narrativas em sala de aula.

Santos (2023) tratou sobre o conjunto da política vigente para a educação escolar indígena para o povo Sateré Mawé, morador da área urbana do Município de Manaus, especificamente quando as políticas são vinculadas ao Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken I.

Os resultados apontam que os povos indígenas residentes na área urbana do Município de Manaus tiveram muitas de suas demandas incorporadas à política pública diante das lutas dos movimentos, organizações e lideranças, principalmente a partir de 2011, mas que os Espaços de Conhecimento não acompanharam o mesmo movimento apresentando dificuldades que se estendem do campo do sentido, integração e associação com a política para educação escolar indígena, enquanto espaço de um povo presente no meio urbano. Evidenciam ainda que o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígenas Nusoken I tornou-se uma Rede de Influências no território urbano do Município de Manaus, através de suas atividades culturais aberta ao público e ao receber a comunidade no seu entorno.

O Espaço Nusoken I consegue trabalhar a Educação Escolar Indígena. Apesar de se configurar como uma sala anexa e não se constituir como parte da educação escolar indígena, alcança seus objetivos. Contudo é preciso questionar a política pública municipal de Manaus para que sejam viabilizados alguns anseios e necessidades atuais que o Espaço necessita. Desse modo, o Espaço

se consolida porque resiste como um ambiente de compartilhamento de conhecimento para que as crianças que lá estudam percebam a força e a importância de estarem conhecendo sua ancestralidade e a essência do seu povo, pois mesmo no território urbano permanece e se reforça a identidade do Povo Sateré – Mawé.

Rocha (2022) explicitou as mudanças e permanências no âmbito das políticas de educação linguística produzidas pelo Estado e pelo Cimi no período de 1974 a 1988. Ressalta-se que num contexto de Ditadura, o Cimi, por meio de um novo modelo de educação escolar, procurou valorizar a diversidade linguística dos indígenas, enquanto o Estado, dentro do recorte examinado, instituiu uma educação que buscava dissolver a cultura dos indígenas e impor o monolinguismo em Português. Dessa forma, o estudo se torna relevante por abordar historicamente as políticas linguísticas e educacionais voltadas para esta parcela da população brasileira que vem sendo violentada e invisibilizada, bem como por fomentar novas pesquisas no campo da história da educação indígena, no contexto amazônico.

4.7.2. Algumas Reflexões sobre a Temática

É possível compreender que mesmo a língua portuguesa sendo reivindicada pelos povos originários essa relação não é correspondida com a forma e as necessidades comunitárias. Sobretudo, ainda existe uma relação de tentativa de imposição da língua da sociedade envolvente, assim criando um ambiente de negação sociolinguística, relação de poder e de conhecimento em relação aos povos indígenas.

Os povos indígenas vêm construindo atitudes de resistência e enfrentamento contra as práticas de dominação linguística criando na comunidade, na escola e em outras instituições espaços de respeito às diferenças e à valorização das coexistências linguísticas da língua portuguesa e da língua materna indígena se

enriquecendo culturalmente, fortalecendo suas tradições e organizações sociais.

Em relação aos Povos Indígenas, suas línguas maternas e linguísticas a Constituição Federal Brasileira (2016, p. 133) no Capítulo VIII “Dos Índios” deu um grande salto quando reconheceu os direitos originários no Brasil no 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”.

O reconhecimento constitucional do direito de se falar a língua indígena materna é uma inovação trazida pela Carta Magna, reafirmando o caráter pluricultural e multilinguístico do Brasil, acenando assim para uma reconfiguração do conceito de cidadania no país (IPHAN, 2020, p. 33).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (2017, p. 23) na Seção III “Do Ensino Fundamental” do Art. 32 § 3º, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio: 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”.

Na Seção IV “Do Ensino Médio” do Art. 35-A § 3º o “ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (LDBENB, 2017, p. 25).

No Título VIII “Das Disposições Gerais” da LDBENB (2017, p. 49-50) no Art. 78 consta que se deve “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e no Art. 79 se deve “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) em relação à escolarização indígena para que seja diferenciada,

os conteúdos devem ser ensinados por meio do uso das línguas maternas e incluídos nos currículos específicos, bem como considerando os modos próprios de transmissão do saber indígena estando em sintonia com a escola e a comunidade indígena.

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (RCNEL, 1998, p. 25).

Por isso, segundo esse referencial, é fundamental uma formação de professores indígenas que irão atuar na construção do currículo escolar indígena em cursos de magistério indígena. Visando a preparação de professores para contextos interculturais e bi/multilíngues para o uso e reflexão de diversas línguas indígenas, das variedades do português falado no país e mesmo de outras línguas do mundo. Valorizando a diversidade linguística e cultural das diversas comunidades no Brasil.

Além disso, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999) estabelecem a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas ao reconhecer suas condições de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. Reafirmando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingue, visando a valorização das culturas dos povos indígenas, afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Tendo no ensino ministrado nas línguas maternas nas comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

O Plano Nacional de Educação (2001) compreende que o ensino bilingue, adequado às singularidades culturais das diferentes comunidades, é mais bem atendido por meio de

professores indígenas bem como no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas.

As Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002, p. 60) destacam que o perfil dos professores indígenas para atuarem na educação escolar indígena devem possuir capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais, pois se deve desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas além de considerar a linguagem indígena no currículo e fundamental também no material didático:

com relação aos materiais apoiados nas línguas indígenas, estes cumprem uma função essencial: são alguns dos professores indígenas os principais criadores e incentivadores hoje no Brasil da língua indígena escrita, cabendo a eles, pelo menos inicialmente, a responsabilidade de oferecer material de leitura e incentivar o uso oral e escrito da língua indígena entre os alunos e na sua comunidade em geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) enfatizam também a reafirmação da identidade étnica e da língua materna com elementos de constituição das crianças na Educação Infantil e nas outras modalidades, bem como a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas e como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

Nesse contexto, o RCNEI (1998, p. 113) traz a discussão de forma mais específica sobre o ensino de línguas na educação escolar indígena, sendo que todos os seres humanos nascem com a capacidade de utilizar a linguagem servindo-se para realizar muitas coisas:

a linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa,

constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história.

A capacidade de usar a linguagem se concretiza nas milhares de línguas utilizadas pelas sociedades humanas, sobretudo nas escolas indígenas as quais são espaços onde essas diferentes línguas se encontram. Por isso, ao se pensar o currículo das escolas indígenas é importante refletir essas relações de forma intercultural. O português não é a única língua falada no país, pois o Brasil é constituído de muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Assim cerca de 180 línguas indígenas são faladas no país, portanto constituindo-se como uma nação multilíngue. As populações e as escolas indígenas convivem com diversas situações diferentes de multilinguismo de grande complexidade e heterogeneidade de situações sociolinguísticas vividas pelas sociedades indígenas falantes de mais de uma língua. Entretanto, as diferenças linguísticas não são, geralmente, impedimento para que os povos se relacionem e coexistam. Sobretudo, é importante ressaltar que para a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e oficial no Brasil foi preciso que ela invisibilizasse as línguas indígenas por meio de um conflito linguístico que iniciou há muitos anos com o genocídio colonial e que perduram até hoje denominando suas línguas originárias como gírias, dialetos, línguas pobres e línguas imperfeitas criando um deslocamento sociolinguístico no qual a língua dominante vai querendo pouco a pouco ocupar o território comunicativo enfraquecendo a utilização das línguas indígenas até dominá-las (RCNEI, 1998).

A sociedade brasileira é hegemonicamente monolíngue. Um dos principais motivos da dominação da língua portuguesa é a imposição histórica por parte do Estado Brasileiro de políticas educacionais, entre outras, que restringem e desestimulam as comunidades linguísticas minoritárias, como, por exemplo, as comunidades indígenas e as comunidades descendentes de imigrantes. No caso dos povos indígenas, a situação é mais dramática e

complexa, visto que se trata de grande quantidade de línguas em termos absolutos, mas que são faladas atualmente por um contingente populacional pequeno em relação ao restante da população (IPHAN, 2020, p. 33).

Assim, podemos destacar os seguintes fatores que mais causam o silenciamento das línguas indígenas:

a escolaridade de crianças e jovens indígenas que não leva em conta as peculiaridades culturais de cada povo e nem sempre se dá de maneira intercultural e bilíngue; a inexistência ou ineficiência de políticas linguísticas e culturais que valorizem e incentivem o uso das línguas maternas; pouca presença das línguas indígenas na internet e redes sociais, bem como nos meios de comunicação em geral; baixíssima produção escrita nas línguas indígenas; racismo e discriminação em relação aos indígenas; transmissão intergeracional prejudicada ou enfraquecida pela escolarização; impossibilidade do uso das línguas indígenas nos ambientes públicos, tornando o mesmo restrito aos domínios domésticos e familiares (IPHAN, 2020, p. 91-92).

O RCNEI (1998) destaca que é importante compreender que é viável impedir que uma língua indígena seja invisibilizada sendo indispensável que seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua, que assumam o compromisso de enfrentar os avanços da língua dominante e criando estratégias para o enfrentamento. A escola indígena é um desses espaços de estratégia que ajuda como um elemento que incentiva e favorece a sua manutenção e revitalização das línguas indígenas. A inclusão de uma língua indígena tanto como instrução ou disciplina específica no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe a valorização de língua plena e de colocá-la em diálogo intercultural com a língua portuguesa. Assim, possibilita que os alunos:

- usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição;
- atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país; e

- favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito (RCNEI, 1998, p. 120-121).

Nessa direção, o ensino da língua portuguesa na escola indígena pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade, um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem políticas comuns (RCNEI, 1998).

Assim, criando um ambiente comunitário e escolarizado que favoreça o uso e o fortalecimento das línguas indígenas nas histórias, nos cotidianos, nas oralidades, nos conhecimentos, nas políticas, nos rituais, nas artes, nas pinturas, nos jogos, nos projetos, nos materiais, nas escritas, nas músicas, nos registros e nas comunidades:

- Inserir a história de cada povo no currículo escolar
- Usar a língua no cotidiano, na família
- Valorizar a oralidade
- Trabalhar conhecimentos culturais com as crianças
- Desenvolver oficinas sobre políticas de educação indígena nas aldeias
- Documentar os mitos e os rituais
- Valorizar as artes indígenas como parte do aprendizado
- Trabalhar pintura corporal e seus significados
- Promover jogos e brincadeiras
- Elaborar projetos voltados à realidade do povo indígena
- Produzir materiais à comunidade e alunos de todas as modalidades
- Inserir a escrita na língua na educação infantil
- Escrever músicas e gravá-las
- Fazer registro de textos orais
- Realizar rituais com a comunidade (IPHAN, 2020, p. 58).

Por meio também das mídias, das identidades, dos compartilhamentos, das preservações, das conservações, das produções, das transmissões, das demarcações, dos materiais didáticos, das manutenções, dos reconhecimentos, das

valorizações, dos direitos, das trocas e das visibilidades se valoriza a utilização das línguas indígenas:

Dar espaço para uso das diferentes línguas nos canais de mídia nacionais
Manter identidade cultural e despertar interesse entre os jovens
Compartilhar mais os conhecimentos
Preservação: respeitar, cuidar e criar meios e formas de reconhecer, conservar, investir na preservação dos patrimônios indígenas
Produzir material linguístico escrito e oral, sobretudo de línguas minorizadas
Produção de história oral: a oralidade é uma forma de transmissão de uma língua
Garantir a demarcação de territórios indígenas
Produzir mais materiais didáticos nas línguas
Identidade e manutenção da língua por uso na sociedade
Reconhecer antes de tudo que há línguas diferentes, que elas existem, sobretudo as minorizadas
Reconhecimento e valorização das línguas indígenas
Valorização dos povos indígenas, reconhecimento dos direitos constitucionais
Troca e contribuição linguísticas diante de outras culturas
Estudar as línguas e dar visibilidade aos resultados obtidos (IPHAN, 2020, p. 59).

Através também das uniões, dos envolvimento, das reuniões, das participações, das conversações, nos ensinamentos, nas pesquisas, nas vitalizações, nos encontros, nas falas, nas aprendizagens, nos estudos, nos materiais didáticos físicos, digitais e bilíngues, dos anciões e dos professores se dignifica o uso das línguas indígenas:

União do povo em prol da vitalização da língua
Envolvimento da comunidade na elaboração de material pedagógico
Reunião com os rituais
Participação da família
Conversa sobre a vida para aprender e conhecer mais palavras na língua
Identificar os fluentes da língua do local para ensinar na escola desde os primeiros anos
Pesquisar a história
Espaços criados na aldeia para vitalizar a língua

Encontrar pessoas falantes de línguas de mesma família linguística para promover intercâmbio
Compartilhar conhecimentos sobre a língua: falar em todos os espaços
Disponibilidade para aprender e ensinar
Estudar na escola a língua materna
Ouvir e praticar através da música
Materiais didáticos em suportes físico e digital
Produção de material de mídia
Produção de material em língua materna e sua prática
Valorização dos saberes dos anciãos e participação deles na escola
Contar com professores na área para ajudar (IPHAN, 2020, p. 59).

Assim, estabelecendo um ambiente coletivo e de educação escolar indígena que estabeleça a utilização e a reafirmação das línguas indígenas nos diálogos, nos protagonismos, nas interações, nas tradições, nos sentimentos de orgulho, nas conscientizações, nos espaços, nos calendários, nos objetos, nos costumes, nas ampliações dos encontros, nos financiamentos, nos reconhecimentos, nas formações, nas especificidades, nas escritas, nas palavras, nas linguagens e nos planejamentos:

Diálogo contínuo sobre língua
Reforçar o protagonismo da oralidade
Interação com os mais velhos da comunidade
Fortalecer tradições indígenas e nossa cultura (como músicas e danças)
Fomentar o sentimento de orgulho da identidade étnica
Conscientização de não-indígenas para a valorização das culturas indígenas
Espaços de troca e aprendizagem
Calendário e projeto político pedagógico específicos
Colocar nome dos objetos de não-indígenas na língua materna
Participação ativa nos rituais, costumes, tradições
Ampliar os Encontros indígenas como esse e outros (ex: Acampamento Terra Livre)
Apoio financeiro pelos governos municipal, estadual e federal
Reconhecimento de línguas indígenas pelo Estado brasileiro
Formação de docentes indígenas por etnia
Criar material específico na língua materna
Registro escrito da língua
Presença de palavras de línguas indígenas em nosso cotidiano (nomes de comidas, rios, cidades, artefatos, animais e outros)

Valorização das línguas indígenas pelos próprios indígenas
Construção do planejamento linguístico indígena (IPHAN, 2020, p. 60).

Bem como, também, por meio das capacitações, das tecnologias, das identidades, das comunicações sociais, das leituras, das adaptações, das redes sociais, dos falantes, das resistências, dos territórios, das autonomias, dos intercâmbios, das utilizações, nas práticas domésticas, nas sensibilidades, nas decolonialidades epistêmicas, nas mudanças, nas codificações, nas atitudes, nas expressões, nas críticas, nas organizações e mobilizações se consideram as validações uteis das línguas indígenas:

Capacidad suficiente para movilizar los recursos económicos propios
Uso de nuevas tecnologías: El uso de nuevas tecnologías puede ayudar a ampliar los espacios de uso de las lenguas indígenas
Conciencia de la posición relevante de la lengua en la identidad propia
El desarrollo de los medios de comunicación masivo y la tecnología y su acceso
Promover la lengua mediante los medios de comunicación
Leer en la lengua
Adaptación a nuevas herramientas (musica rap, juegos electrónicos)
TICS/academia. Las redes sociales se han convertido en espacios donde se puede usar las lenguas. Adaptación
La población hablante está viva, transmitiendo la lengua de distintas formas
Resistencia de algunos habitantes de los pueblos, su lucha por preservar sus lenguas, pienso en colectivos que se crean, ONG
Territorio - definición e reconocimiento
Procesos autonómicos. Dado que los Estados nacionales han combatido activamente la diversidad lingüística, procesos que fortalecen la libre determinación repercuten positivamente en la recuperación y fortalecimiento lingüístico
Intercambio de experiencias: Conocer las experiencias, metodologías y buenas prácticas de otros pueblos que están en el fortalecimiento de sus lenguas es fundamental. No hay nada nuevo bajo el sol
Uso del idioma en los distintos niveles sociales (públicos) del país
Prácticas en casa en la lengua originaria
Identidad: el idioma o lengua es una parte
Concientizar a los jóvenes en el idioma)
Descolonizar las epistemologías
Cambiar voluntad del opresor para dejar de realizar lingüicidio

Codificación de los idiomas indígenas

Actitud positiva o favorable de los hablantes ante el uso de su idioma en todos los ámbitos sociales

Expresiones artísticas desde las más antiguas como las modernas (textiles, música, teatro, cine)

Contar con una masa crítica suficiente que maneje la lengua y su escritura

Sensibilizar la población monolingüe hablante de la lengua dominante: La población (sociedad civil) hablante de la lengua dominante puede ser una gran aliada para mejorar el estatus de las lenguas

Organización y capacidad de movilización (IPHAN, 2020, p. 60-61).

Dessa forma, as questões linguísticas têm um papel crucial na educação indígena, uma vez que são essenciais para a preservação das línguas originais e das culturas, para o fortalecimento da identidade e da autonomia, para assegurar o direito à expressão cultural, para o desenvolvimento da competência linguística, para fomentar o intercâmbio cultural, para promover a inclusão e a diversidade, para evitar a extinção de línguas, para valorizar o saber tradicional, para empoderar as comunidades e para estabelecer uma cidadania linguística.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do Estado do Conhecimento com o descritor "Indígenas" entre 2006 a 2023 foram encontrados 81 trabalhos acadêmicos sendo 69 Dissertações de Mestrado e 12 Teses de Doutorado em 10 Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil, sendo a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Inicialmente foi realizada a apresentação das Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado e posteriormente os seus resultados e análises das produções acadêmicas desvelando seus objetos de estudos, bem como as caracterizações metodológicas das pesquisas em relação aos seus tipos de investigações, abordagens de pesquisas, enfoques metodológicos dos estudos, *lôcus* de investigações e sujeitos dos estudos. Também foram identificados os procedimentos de obtenção das informações por meio do levantamento bibliográfico, pesquisas documentais, entrevistas, observações, técnicas e formas de registros, assim como as sistematizações e análises das informações.

Nesse contexto, foram destacadas as temáticas, os objetivos e os resultados das produções em torno das políticas e programas de educação indígena, educação escolar indígena no que diz respeito à gestão, histórico e escolarização, currículo, docente, discentes e saberes e práticas, como também sobre a educação superior e formação de professores, movimentos indígenas e a educação escolar, pensamento intelectual indígena, saberes e processos

educacionais nas práticas culturais indígenas e questões linguísticas na educação indígena.

A partir dos resultados dos trabalhos acadêmicos podemos compreender a realidade da educação indígena na Região Norte do Brasil, que infelizmente é marcada ainda por uma escassa política de permanência dos estudantes indígenas no ensino superior aprofundados pelos obstáculos econômicos, linguísticos, tecnológicos e preconceituais, que interferem na educação desta população.

Destaca-se ainda que as conquistas históricas dos direitos indígenas a uma gestão escolar indígena comunitária, intercultural, bilingue/multilíngue, específica e diferenciada, garantida pela legislação não é plenamente viabilizada pelas instituições municipais, estaduais e entidades federativas marcando ainda na escolarização indígena a imposição curricular e de uma educação tradicional por parte das respectivas instituições, não existindo, por exemplo, o diálogo entre as filosofias e os saberes das populações indígenas com os saberes escolares tradicionais e coloniais impostos.

Assim, na realidade educacional indígena na Região Norte observa-se a presença dos conhecimentos científicos eurocêntricos nos planejamentos de ensino, com caráter colonial do saber, bem como a ausência dos sábios e saberes da ciência indígena, aprofundados, pela precariedade da organização técnica-administrativa- financeira e das práticas educacionais funcionais de caráter bancário que não correspondem com os interesses societários indígenas que acabam sendo reflexo também de uma educação superior e de formação de professores indígenas que reproduzem uma marca pedagógica tradicional, distanciada das realidades das comunidades e desconsiderando as diversidades étnicas dos povos indígenas.

Essa situação reflete na escolarização indígena com a presença de discentes originários que não se sentem qualificados para o processo pedagógico por não possuírem uma formação adequada para atuar no contexto da educação especial e da educação física na educação escolar indígena acompanhado pela desvalorização da profissionalização do professor indígena com contextos de atuação

inadequados, como também a realidade dos discentes indígenas nas escolas urbanas é marcada por estereótipos e discriminação social desvelando a fragilidade da realização dos direitos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada.

Os estudos apontam também a importância dos movimentos indígenas pela educação escolar indígena motivados por lutas e resistências frente à educação tradicional, que se somam também por meio da literatura dos povos originários que propõe pensamentos críticos à matriz eurocêntrica colonial os quais se reproduzem nas estruturas sociais e educacionais que colocam em questão a partir de uma perspectiva decolonial que valoriza processos outros de produção, apreensão e circulação do conhecimento indígena de educação e pensamento social por meio de rituais, festas, pajelanças, brincadeiras, brinquedos, relações interculturais e de coexistência linguística por meio dos quais se enriquecem de forma cultural, fortalecem suas tradições e organizações sociais.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joana D'arc Alves Paes. **Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Tocantins no Contexto da Pandemia: desafios e perspectivas**. 2022. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.
- ALMEIDA, Jose Angelo Ferreira. **Magistério Indígena Tamí'kan: centro estadual de formação dos profissionais da educação de Roraima – CEFFOR – uma análise de conteúdo**. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.
- ALMEIDA, Marquiza Castro de. **Atendimento de Alunos Indígenas em Escolas Localizadas em Áreas Rurais: uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal Cristóvão Colombo**. 2020. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.
- AGUIAR, Katriny Alves de. **Formação de Professores Yanomami**. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ABREU, Joniel Vieira de. **A Implementação do Direito à Educação Escolar Indígena no Município de Santarém entre 2006 a 2012**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades Indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica intercultural de Rondônia**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- ARAÚJO, Sheila Alves de. **A Criança Indígena nos Estudos Acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001–2012)**. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- ALMEIDA, Arthur J. Medeiros de. **Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar**

indígena crítica. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.). **O Eu e o Outro na Escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. P. 123-138.

ARANHA, Isabel Cristina Ferreira. **Artes como Disciplina no Currículo da Escola Indígena e na Formação de seus(suas) Professores(as).** 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

BANDEIRA, Giza Carla de Melo. **Rituais Associados a Colheita do Milho-Verde na Aldeia dos Índios Gavião K'yikatêjê: aprendizagens em processos educativos interdimensionais.** 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BARROS, Laura Juliana Neris Machado. **A Literatura Indígena na Formação de uma Memória Coletiva Intercultural no Contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Roraima.** 2021. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2021.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **Educação para o Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro.** Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto de Ciências Sociais. UNB. Brasília: 2011.

BANIWA, Gersem. **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.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLszLm4gG7LXKh/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10/08/2024.

BRASIL. Programas, Ações e Iniciativas do MEC na Materialização de Direitos Educacionais aos Povos Indígenas (PAIMEC/MDEPI) de 2024. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acessado em: 15/08/2024.

BRASIL. PARFOR Equidade Indígena (PFEI) de 2023. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/parfor-equidade-indigena>>. Acessado em: 20/08/2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBENB) de 1996. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acessado em: 25/08/2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CFB): texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo decreto legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acessado em: 10/08/2024.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (DOIHCPIEB) de 2015, em Decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: CNE/CEB, 2015. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-operacionais-para-a-implementacao-da-historia-e-das-culturas-dos-povos-indigena-na-educacao-basica-em-decorrencia-da-lei-no-11-645-2008,d1546b73-a9b1-4123-ab36-e3b882d7e7c4>>. Acessado em: 25/08/2024.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 7 de Janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICESEM) e dá outras providências. Brasília: DOU, 2015.

Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2015-01-07.pdf>>. Acessado em: 10/09/2024.

BRASIL. **Portaria Nº 1.062, de 30 de Outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Brasília: DOU, 2013. Disponível em: <<https://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/portaria/Portaria%20N%C2%BA%201.062-13%20-%20Institui%20o%20Programa%20Nacional%20dos%20Territ%C3%B3rios%20Etnoeducacionais%20-%20PNTEE.docx>>.

Acessado em: 15/09/2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013. In: MEC (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acessado em: 20/09/2024.

BRASIL. **Convenção Nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução Referente à Ação da OIT de 1989**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acessado em: 25/09/2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE), e dá outras providências. Brasília: DOU, 2009. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/DEC-2009-6861.pdf>>. Acessado em: 10/09/2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008**. Brasília: ESEE/MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>>. Acessado em: 25/09/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) de 2007. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>. Acessado em: 10/10/2024.

BRASIL. **Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DOU, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acessado em: 15/10/2024.

BRASIL. **Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) de 2002.** Brasília: MEC/SEF/DPE, 2002.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de Novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) e dá outras Providências. Brasília: DOU, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acessado em: 20/10/2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acessado em: 25/10/2024.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI) de 1994.** Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>>. Acessado em: 10/10/2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Prece e Folia, Festa e Romaria.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para Além da Aldeia e da Escola:** um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas wai-wai da aldeia mapuera, Amazônia brasileira. 2017. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>>. Acessado em:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwM>

vGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 25/10/2024.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **A Interculturalidade Dialógica no Currículo de Linguagens da Educação Escolar Munduruku: a ascensão da literatura indígena**. 2023. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

CASTRO, Dannyel Teles de. **Filosofias Indígenas, Educação, Descolonização do Saber**. 2023. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

CASTRO, Rodrigo Brasil. **Potencialidades do Trabalho Colaborativo nas Práticas Investigativas em Educação Matemática durante o Estágio Supervisionado de Estudantes Indígenas**. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - SP, v. 22, p. 14-24, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qBLKnFDVcxngyZPqBP6CHS/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10/11/2024.

CARVALHO, Nazaré Cristina; SILVA, Claudete do S. Quaresma da; CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; SANTOS, Izabel Conceição Costa dos. O Brincar na Ilha de Colares. In: ALBURQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Saberes da Experiência, Saberes Escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 41, p. 109-125, 2014.

COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese. **O Ideal e o Real da Política de Cotas para Negros e Indígenas no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

COSTA, Regina Aparecida. **Políticas Públicas de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior em Rondônia**.

2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2017. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acessado em: 15/11/2024.

DE PAULA, Paulo de Tarso Correa. **No Remanso das Águas do Tentém, Navega um Banguê! Banguê Remansinho de Tentém**: um estudo decolonial de saberes e processos educativos de r-existências afroindígenas da/na Amazônia. 2021. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Autoria, Autonomia, Ativismo: educar e politizar pela e para a escrita – notas sobre a literatura indígena brasileira contemporânea. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 350-388.

DORRICO, Julie. Vozes da Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. P. 227-255.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As Quotas para Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. 2011. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da Flecha à Caneta**: escolarização indígena mēbêngôkre gorotire. 2018. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2018.

FERNANDES, Marilene Alves. **Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima**. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança Indígena na Escola Urbana: um desafio intercultural**. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FURTADO, Lucas Antunes. **A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no Pé: movimento indígena munduruku pela educação escolar na ti kwatá-Laranjal/AM**. 2022. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

GAMA, Edilene Ferreira. **Formação de Professores Indígenas em Rondônia: Projeto Açaí II - implicações para a educação étnica**. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

GONÇALVES, Nilberto Sousa. **Navegar é Preciso: práticas educativas e saberes geográficos indígenas nas expedições de conquista da Amazônia colonial quinhentista**. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

GRAÚNA, Graça. “Literatura: Diversidade Étnica e Outras Questões Indígenas”. **Todas as Musas**. Ano 05, número 02, jan-jun 2014. Disponível em: <https://www.todasasmusas.com.br/10/Graca_Grauna.pdf>. Acessado em: 20/11/2024.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Diversidade Linguística Indígena: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento**. Brasília: IPHAN, 2020. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_indigena_estrategias_de_preservacao_salvaguarda_fortalecimento2.pdf>. Acessado em: 25/11/2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contado por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JESUS, Ingrid Coelho de. **Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso dos borari da terra indígena maró.** 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita.** In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. P. 39-44.

LEÃO, Jocelena Gois. **Cultura e Práticas Pedagógicas: os saberes dos professores e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade São José, Alto Solimões, Amazonas, Brasil.** 2023. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

LIMA, Claudinero Reis de. **A Construção de Saberes Docentes dos Professores Indígenas do Ensino Fundamental II da Comunidade Canaúanim-RR.** 2022. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

LIRA, Lysne Nozenir de Lima. **Estratégias de Ensino Escolar Indígena em Contexto Urbano de Boa Vista/RR Estudo sobre Práticas e Interações Sociais nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz.** 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

LOPES, Mário Allan da Silva. **Representações, Saberes e Práticas Educativas de Indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614).** 2023. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** 2019. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MARINHO, Josimar Ramos. **Processo de Organização Escolar e Educação Indígena do Distrito de Pari Cachoeira – Tiqué.** 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

MARRA, Maria Lucia Martins Pedrosa. **“Escola Itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil. 2015. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MELO, France Clayre Moutinho da Silva. **O Programa Mais Educação nas Escolas Públicas Municipais em Comunidades Indígenas de Benjamin Constant (2013-2015)**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior**: desafios da construção de uma política institucional. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. **Políticas Públicas de Formação de Professores Indígenas em Humaitá-AM**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

MILON, Helândia Feitosa. **A expressão da Etnia Mura sobre Talentos em Estudantes Indígenas**: um diálogo intercultural na escola. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado**: educação, cultura e identidade na sociedade indígena tembé-tenetehara. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Revista Fórum Identidades**, São Paulo, n. 2, v. 3, p. 95-102, jan./jun, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/forum-identidades/article/view/1749/1539>>. Acessado em: 10/11/2024.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia**: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense. 2021. 437f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez, 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875/12399>>. Acessado em: 25/11/2024.

MOURA, Sandra do Nascimento. **Da Comunidade à Universidade**: os desafios dos discentes indígenas no curso de direito na Universidade Federal de Roraima. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita Indígena: registro, oralidade e literatura. O Reencontro da Memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. P. 81-83.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues. **A Formação de Professores Indígenas nas Produções do PPGE/UFAM**: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

NASCIMENTO, Elisângela Andrade do. **Inserção Indígena em Cursos Regulares do Ensino Superior**: considerações para o debate intercultural. 2022. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Aguilera Hilário; BRAND, Antonio J; LANDA, B. S. A. **Cosmovisão e as Representações da Crianças Guarani e Kaiowá**: o antes e o depois da escolarização. Cidade do México: Editora da Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2009.

NETO, Jaspe Valle. **Currículo da Escola e Cultura do Povo Mura**. 2020. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

NETO, Jaspe Valle. **Educação Escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

NOGUEIRA, Thaís Tavares. **Práticas Educativas da Pajelança na Ilha de Colares (PA): resistência, saberes e ancestralidade**. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **O Trabalho para o Capital: atuação do(a) professor(a) indígena na terra indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação**. 2023. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educ. ver**, v. 26, n.1, p.15-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10/12/2024.

PAES, Luciane Rocha. **Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto pirayawara**. 2023. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

PAIVA, Paulo Weverton Soares Cizino de. **A Compreensão da Realidade dos Docentes de Educação Física das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2018.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw – Pará**. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon Palavra é Coragem Autoria e Ativismo de Originários na Escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea:**

autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 26-40.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Tessituras da cultura corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas**. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia**: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 - 2015). 2017. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

PINHEIRO, Itemar de Medeiros. **O Brincar da Criança Indígena Sateré-Mawé**: elo entre a socialização e a formação cultural. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/turma Mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

PORTELA, Selma Maria Cunha. **Identidade Profissional do Professor Que Atua na Sala de Recurso Multifuncional**: estudo a partir de uma escola estadual indígena em Roraima. 161f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2019.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará**: espaço educativo e de manifestação de saberes. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (PPGED/UEPA). **Repositório**, 2024. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 30/04/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (PPGED/UEA).

Repositório, 2024. Disponível em: <https://ppged.uea.edu.br/>. Acesso em: 15/05/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA Universidade Estadual de Roraima (PPGE/UERR). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/>. Acesso em: 30/05/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS (PPGE/UFT). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://www.uft.edu.br/>. Acesso em: 30/01/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (PPGE/UFRR). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://antigo.ufr.br/ppgeduc/>. Acesso em: 15/03/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (PPGE/UNIR). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://ppge.unir.br/homepage>. Acesso em: 15/04/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (PPGED/UFGPA). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/index.php>. Acesso em: 15/01/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (PPGED/UNIFAP). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/>. Acesso em: 15/02/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (PPGE/UFAM). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://www.ppge.ufam.edu.br/>. Acesso em: 30/02/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (PPGE/UFOPA). **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ppge/>. Acesso em: 30/03/2024.

RITA, Flávia Ávila Santa. **Transculturalização: música, educação e valorização da cultura indígena macuxi**, a partir da “Banda Cruviana” da UFRR. 2016. 122f. _Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2016.

RIBEIRO, Ademario. **Literatura Indígena, Ancestralidade e Contemporaneidade: vozes empoderadas**. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. P. 77-88.

ROCHA, Gleidiane Brito de Araújo. **Análise Reflexiva do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na Conexão com os Saberes Indígenas**. 2019. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2019.

ROCHA, Kelson Oliveira da. **A Formação de Professores Indígenas em Cursos Específicos no Estado do Amazonas: entre saberes e interculturalidades**. 2023. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

ROCHA, Silva Giusti da. **Para Além do Nheengatu: políticas de educação linguística para povos indígenas do Amapá (1974-1988)**. 2022. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. **O Que Você Veio Fazer na Sala de Aula? Intelectuais Indígenas Brasileiros e a Educação**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. **A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. 2014. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Ariane Coelho dos. **Sehay pot’i Sateré-Mawé: a educação no “espaço de estudo da língua materna e conhecimentos**

tradicionais indígenas nusoken i". 2023. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de Docentes Indígenas: interculturalidade e prática docente mura**. 2018. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTOS, Igor Barros. **Lideranças Indígenas no Norte Amazônico: vozes do processo de formação**. 2021. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

SANTOS, Jarleane do Socorro Barbosa de Melo dos. **Festival das Tribos Indígenas (Festribal): saberes e vivências da criança jurutiense**. 2023. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SANTOS, Maria Aparecida Siqueira. **As Políticas Educacionais e seus Impactos na Educação Indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao município de Guajará-Mirim/RO**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SANTOS, Maria Elisângela Lima dos. **Cultura e Identidade de Estudantes Indígenas em uma Escola da Sede do Município de Normandia-RR**. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2019.

SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Povos Indígenas e Universidade: pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico na formação docente nas Amazônia**s. 2023. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SANTOS, Waniamara de Jesus dos. **Daniel Munduruku: contador de histórias, guardião de memórias, construtor de identidades**. 2014. 246 f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3. p. 1-12, set./dez, 2020. Disponível em: <<https://revistas.eletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452/26636>>. Acessado em: 15/12/2024.

SILVA, Antonia Costa da. **Educação Indígena Makuxi pelas Ondas da FM Monte Roraima (2003-2008)**. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SILVA, Gercina Ferreira da. Instituto **Santo Antônio do Prata (1898-1921): missionários capuchinhos e a educação de meninas índias no município de Igarapé-Açu/PA**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, Jonilde Lima da. **Percepções de Professores Indígenas e Não Indígenas a Respeito das Crianças Indígenas em Escolas Urbanas em Boa Vista-RR**. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2022.

SILVA, Kátia Maria Abreu da. **O Papel das Narrativas Oraís na Formação da Identidade Cultural das Crianças Indígenas Macuxi e Wapixana, Localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2019.

SILVA, Missiane Moreira. **A Cultura Indígena no Currículo das Escolas de Pacaraima – RR: atendendo a lei 11.645/08**. 2020. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

SILVA, Vanderleia Barbosa da. **As Tecnologias Digitais na Formação de Professores Indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, Edivan Claudino Soares da. **Ações Afirmativas para Permanência de Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Alagoas: avaliação do programa de bolsa permanência**

do ministério da educação (2013 -2023). 2024. 140f. Tese (Doutorado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas) – Centro Universitário de Maceió. 2024.

SILVA, Claudia Zapata. **Intelectuales Indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile: diferencia, colonialismo y anticolonialismo**. Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, 2013.

SILVA, Antonio Carlos Seizer; NASCIMENTO, Adir Casaro. Crianças Nossas de Cada Dia: espaços, cuidados e brincadeiras no caminhar da independência. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; et al (Orgs.). **Educação Indígena na Escola em Outros Espaços: experiências interculturais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. P. 231-256.

SOARES, Jose Lopes. **Educação Escolar Indígena: uma análise do documento curricular de Roraima-DCR**. 2020. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

SOARES, M., MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadocohecimento/issue/download/410/47>>. Acessado em: 20/12/2024.

TARGINO, Emerson Daniel de Souza. **O Estado do Conhecimento nas Produções de Tccs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Insikiran (2015 A 2019)**. 2022. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2022.

TORRES, Isabela do Couto. **O Ensino Superior para Indígenas e a Experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de licenciatura intercultural do insikiran**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2018.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da educação escolar indígena**. 2023. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

WEBER, Sueli. **Crianças Indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade assurini do trocará. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

WERÁ, Kaká. **Organização de Kaká Werá**. Coordenação de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad? Fantasmas, Fantasías y Funcionalismos. **Revista Nuestra América**, v. 2, n. 4, p. 17-30, jul/dic. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956254003.pdf>>. Acessado em: 25/12/2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (De)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acessado em:

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural**. In: Seminario “Interculturalidad y Educación. Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2009b.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Ministerio de Educación: Peru, 2001. Disponível em: <https://centro derecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf>. Acessado em: 20/12/2024.

ZANOTTI, Marcos Henrique de Oliveira. **O Silvo da Serpente**: saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a cobra grande. 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

7. SOBRE O AUTOR E A AUTORA



Henrique de Moraes Junior: Doutorando. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).



Ivanilde Apoluceno de Oliveira: Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UNAM/UAM-Iztapalapa (México). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D.

"os autores conduzem os leitores a diferentes experiências, diferentes contextos, diferentes culturas, diferentes linguagens, diferentes metodologias, diferentes didáticas, diferentes regiões, diferentes realidades. É a força e o poder das culturas e educação indígena que está em jogo e em diálogo com as forças e poder da academia, da universidade".

João Rivelino Rezende Barreto
Tukano Yúpuri Sararó Buubera
Departamento de Antropologia – DAN
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis – SC, 16 de dezembro de 2024

