



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

**ENAIE SANTOS SILVA  
(ENAIE HANAITI)**

**LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS NO BRASIL:  
OFERTA, CARACTERÍSTICA E CONCEPÇÕES**

**DOURADOS/MS  
2024**

**ENAIE SANTOS SILVA**  
(ENAIE HANAITI)

**LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS NO BRASIL OFERTA,  
CARACTERÍSTICA E CONCEPÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão.

**DOURADOS/MS**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586l Silva, Enaie Santos

LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS NO BRASIL: OFERTA,  
CARACTERÍSTICA E CONCEPÇÕES [recurso eletrônico] / Enaie Santos Silva. -- 2024.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Nunes Militão.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Políticas Docentes. 2. Formação de Professores Indígenas. 3. Licenciatura Intercultural Indígena.. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

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

© Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

*Dedico essa dissertação de mestrado ao meu eterno amor  
Vovô Oliveira (in Memoriam),  
um velhinho que sempre acreditou na minha missão e  
luta pela educação escolar indígena.*

## AGRADECIMENTOS

Seria impossível chegar até aqui sem um coletivo de apoio. Inicialmente tenho eterna gratidão pelos meus pais Enoch e Lúcia, minha irmã Suiane Kali, Anahi Hanaiti (a bbzika) e meus tios Jerônimo e Joana.

Impossível não lembrar do incentivo durante esses dois anos e dois meses dos meus amigos que moram na mesma aldeia: Adevair Terena, Carol Terena e Erica.

Durante o mestrado eu passei por muitos cenários de racismo e fui acolhida com amor e carinho pelas minhas amigas da pós-graduação: Rafaela, Vanessa, Sol, Ana Paula, Monique, Luana, Jaine, Vitória e Thaís.

Não poderia esquecer o professor orientador da graduação, que me incentivou e me encaminhou para a entrada no mestrado, Professor Doutor Edmundo Peggion.

Agradeço à Professora Doutora Andréia Nunes, pela recepção a mim e a minha família quando cheguei em Dourados, pelo auxílio e orientação na caminhada durante a dissertação.

Também agradeço pelo apoio, pelas conversas de incentivo e pelas aulas da Professora Doutora Marta Coelho, além das contribuições na banca como membro titular interno. Estendo minha gratidão à Professora Doutora Lia, que aceitou participar dessa construção como membro titular externo e contribuiu com reflexões impulsionadoras de um trabalho mais consistente.

Meus agradecimentos a Professora Magda que me recepcionou com tanto carinho e ajuda nos primeiros meses em Dourados.

Agradeço também a secretaria e coordenação do PPGedu, ao grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado durante dois anos do curso.

Por fim, agradeço à minha comunidade Aldeia Brejão que torceram por mim durante todo o processo dessa investigação.

O fim de um ciclo é, também, sinônimo de um novo caminho.

## RESUMO

A formação de professores indígenas, temática central desta investigação, está em construção dentro do campo científico da Formação de Professores. Portanto esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD) e com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa tem como objetivo geral analisar a oferta, características e concepções das licenciaturas interculturais indígenas em âmbito nacional. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar como cada estado/distrito federal oferece a licenciatura intercultural indígena; 2) compreender como se desenvolve a formação de professores indígenas no Brasil; 3) investigar a presença dos princípios da interculturalidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo nos cursos mapeados. Esta pesquisa tem como referência principal a Resolução N.º1, de 07/01/2015 do Conselho Nacional de Educação a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos se configuraram em levantamento bibliográfico, pesquisa documental com foco nas legislações sobre a formação de professores indígenas e os projetos pedagógicos de cada Licenciatura Intercultural. Identificando que no Brasil, entre os 26 estados e o Distrito Federal, há a oferta da Licenciatura Intercultural em 24 estados brasileiros, sendo oferecida por instituições estaduais e federais. No entanto, não foi possível localizar a implementação do curso nos estados do Sergipe, Rio de Janeiro, e no Distrito Federal. Dessa forma, dois estados e o Distrito Federal estão em defasagem com a oferta da formação inicial de professores inicial indígenas em nível superior, não oferecendo a educação que respeite e dialogue com interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e o modo de vivência de suas comunidades. O que é uma realidade extremamente contraditória, pois nos estados que não oferecem licenciaturas interculturais, há a existência de universidades federais e estaduais e população de professores indígenas que buscam a licenciaturas comuns, sem um diálogo intercultural por falta de cursos específicos para a população dos povos originários. Com relação aos cursos ofertantes, tem-se 10 cursos na Região Nordeste, 7 na Região Norte, 4 na Região Centro-Oeste, 4 na Região Sul e 3 na Região Sudeste. Observa-se que o estado do Ceará é o estado que oferta a maior quantidade de Licenciaturas Interculturais Indígenas, oferta que se desenvolve para povos específicos e com turmas diferenciadas. Visto que os resultados mostraram que há pelo menos uma Licenciatura Intercultural Indígena por estado na Região Sul e Região Norte, na Região Nordeste e na Região Sudeste, há falta do curso. E na Região Centro-Oeste, há a oferta em todos os estados, mas na capital do Brasil não foi localizada uma proposta de implementação do curso. Também foi identificado que com as vagas concedidas pelo programa da PARFOR, vários cursos foram ofertados a partir de 2024, inclusive vagas concedidas para a abertura de Licenciaturas Interculturais Indígenas em universidades públicas que nunca tiveram essa oferta. Esta pesquisa também identificou que nem todos os projetos pedagógicos dos cursos abrangem de maneira clara os princípios e objetivos da Resolução N.º1, de 07/01/2015 e os princípios da educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** Políticas Docentes; Formação de Professores Indígenas; Licenciatura Intercultural Indígena.

## ABSTRACT

The training of indigenous teachers, the central theme of this investigation, is under construction within the scientific field of Teacher Training. Therefore, this research is linked to the Research Line “Education, Teacher Training and Educational Practices” within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu/FAED/UFGD) and supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES ). The research has the general objective of analyzing the offer, characteristics and conceptions of indigenous intercultural degrees at a national level. It has the following specific objectives: 1) identify how each state/federal district offers indigenous intercultural degrees; 2) understand how the training of indigenous teachers develops in Brazil; 3) investigate the presence of the principles of interculturality, difference, bi/multilingualism and communitarianism in the mapped courses. The methodological procedures were configured in a bibliographical survey, documentary research focusing on legislation on the training of indigenous teachers and the pedagogical projects of each Intercultural Degree. Identifying that in Brazil, between the 26 states and the Federal District, there is an Intercultural Degree offered in 24 Brazilian states, being offered by state and federal institutions. However, it was not possible to locate the implementation of the course in the states of Sergipe, Rio de Janeiro, and the Federal District. However, it was not possible to locate the implementation of the course in the states of Sergipe, Rio de Janeiro, and the Federal District. Thus, two states and the Federal District are lagging behind in the provision of initial training for indigenous teachers at the higher education level, failing to offer an education that respects and engages in dialogue with interculturality, bilingualism/multilingualism, and the way of life of their communities. This is an extremely contradictory reality, since in the states that do not offer intercultural degrees, there are federal and state universities and a population of indigenous teachers who seek common degrees, without intercultural dialogue due to the lack of specific courses for the population of indigenous peoples. Regarding the courses offered, there are 10 courses in the Northeast Region, 7 in the North Region, 4 in the Central-West Region, 4 in the South Region, and 3 in the Southeast Region. Note that the state of Ceará is the state that offers the largest number of Indigenous Intercultural Degrees, an offering that is developed for specific peoples and with differentiated classes. Since the results showed that there is at least one Indigenous Intercultural Degree per state in the South and North Regions, in the Northeast and Southeast Regions, there is a lack of the course. And in the Central-West Region, there is an offer in all states, but in the capital of Brazil, no proposal for implementing the course was found. It was also identified that with the vacancies granted by the PARFOR program, courses were never offered from 2024 onwards, including vacancies granted for the opening of Indigenous Intercultural Degrees in public universities that had this offer. This research also involves that not all the pedagogical projects of the courses clearly cover the principles and objectives of Resolution No. 1, of July 1, 2015 and the principles of indigenous school education.

**Keywords:** Teaching Policies; Indigenous Teacher Education; Indigenous Intercultural Degree.

## ITATANÉ

Eneponé kousokovopé kopenotihiko ihikaxotí, enomoné ponovó ra voposiu, inatí turixovó apeyea xapakuke ihikavotí ukeatí meukeké koyuhotí kousokovopé ihikaxotihikó. Koekuikopo kó'iyeaneye enepora ihikavotí hara isu'okovo, hokó "Ihikavotí, Kousokovopé Ihikaxotihikó yoko Kixokonokú Porexeokonó ne Ihikavotí" xokoyo ne Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu/FAED/UFGD) koanemaka koxunakoa ne Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ya héu koetiké enepora ihikavotí hara oposikó exokea apeyea, kixokú koêku yoko hokoné ne ihikavotí ukeâti meukeké ovohikoku kopenotihikó herumó koêti Mbrâzi. Aneko ihaxakoku pohutihikó: 1) vexokea kixoaku pohutihiko ihaxakoku ra hanaití poke'ê/distrito federal porexea ne ihikavotí teyotí kixoku itukeovo kopenotí; 2) vexea kixokú yonea enepone kousokovopé kopenotihikó ihikaxotí ya Mbrâzi; 3) voposikea apeyea hokoné koanemaka teyea póhuti kixoku itukeovo, emo'ú kopenotí, xokoyo ne vinixopononéhikó. Xokoyoke ne ihaxoné purutuye procedimentos metodológicos hara tûri voposikea xoko koyuhopetí yutoxoukuné, vihikaxeová xoko dokumentuhikó ovohikokú lêi koyuhotí kousokovopé ihikaxotihikó, koanemaka kixokonokú porexeokonó, kixokú yonéa pohutihiko ihikavotí teyoâtí ne kixoku itukeovo kopenotí. Vevekoati ya akotike haka'á ne ihikavoti omoné purutuye, simová koêku vihikaxeova vinixoponea itukovotiyehiko ihaxokokutí apekú ne ihikavotí teyoâtí ne kixoku itukeovo kopenotí koanemaka oposikea ikahá'inexea enepone hókone ihikavotí ituké kopenotihikó. Simová vexea ya xoko Mbrâzi, xapa 26 koêti ihaxakokú koanemaka Distrito Federal, apeyea ne ihikavotí teyoâtí kixoku itukeovo kopenotí, apé xoko 24 koeti ihaxakoku, hará porexó'a Instituições estaduais yoko federais. Ya poí koeku ako vinixapana apeyea xokó hana'itinoe ihikaxovokutí enepone ihikavotí teyoâtí ne kixoku itukeovo kopenotí xokó ihaxakokú ya Sergipe, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Pi'á estado yoko Distrito Federal konokovó ihikaxoti, akomaka yuxapa koeku, ako akamokenó ne viyenoaxapa, ako yuxapa ne kixoku vitukeovo, koyuhó koiyea úti. Enepone Estado ako parexá viyenoaxapa ihikaxêovo ne kohati "licenciaturas interculturais," apé ne ihikaxovoku xâne kohati "universidades" yane'e enepone viyenoaxapa ihikaxoti hinara opósikopo ihikaxeovo, ákoti okoyuhoa koane exa'a koeku ne kohati "licenciaturas interculturais". Kene ape ne cursuhiko apé yehí koeti cursos ya região na ke Nordeste, seti koe na região Norte, quaturu na região Centro-Oeste, quaturu na região Sul koanemaka mopoâti na região Sudeste. Enepone Ceará hinara porexo'a enepone curso kohati "Licenciaturas interculturais indígenas" hinara exôa koeku ne ihikauti. Eneponemaka "Licenciaturas interculturais indígenas" konokovo ra cursu xoko região Sul e região Norte, na região Nordeste yoko Sudeste. Kene região Centro-Oeste haneko ne cursu, kene capital na ke Brasil ako'omaka ne curso. Hanekomaka vaga xoko kohati PARFOR, ênomaka curso apêti ya 2024 turixeovo, hanekomaka cursu na Licenciaturas Interculturais Indígenas xoko universidade públicas. Enepora yutoiti noxomaka ne projetuhiko ako haká ne Resolução N.º1, de 07/01/2015 koane yuhôti koyuhoti ne educação escolar indígena.

**Emo'úti hoinoxoponé:** Políticas docentes, kousokovopé kopenotihiko ihikaxotí, ihikavotí teyoatí ne kixoku itukeovo kopenotí.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e Teses/ 2009 -2024.....	36
Gráfico 2 – Universidades / quantidade de produção 2009 -2024.....	37
Gráfico 3 - Produção por Região.....	38

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 - Produção por região/ quantidade de trabalhos.....	38
--	----

## LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Região Centro-Oeste.....	88
Figura 2 - Região Centro-Oeste e Universidades.....	89
Figura 3 - Região Sul.....	107
Figura 4 - Região Sul e Universidades.....	108
Figura 5 – Região Sudeste.....	122
Figura 6 - Região Sudeste e Universidades.....	123
Figura 7 - Região Nordeste.....	133
Figura 8 - Região Nordeste e Universidades.....	134
Figura 9 - Região Norte.....	167
Figura 10 - Região Norte e Universidades.....	168
Figura 11 – Mapa Das Licenciaturas Interculturais Indígenas.....	204

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertação e Tese da plataforma CAPES.....	30
Quadro 2 – Dissertação e Tese da plataforma BDTD.....	35
Tabela 1 - Produção por região/ quantidade de trabalhos.....	38
Quadro 3 – Licenciaturas como objeto de estudo.....	45
Quadro 3 - Resoluções sobre a formação de professores/ Objeto.....	59
Quadro 4 - Principais legislações atuais sobre a formação docente/Ano de Publicação.....	60
Quadro 5 – Legislações relacionadas a formação de professores indígenas/ ano de publicação..	64
Quadro 6 – Projetos Aprovados e Pré-Aprovados - PROLIND 2005 a 2010.....	78
Quadro 7 – Oferta de Licenciaturas Interculturais Indígenas – 2024.....	87
Quadro 8 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFGD.....	91
Quadro 9 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFGD.....	92
Quadro 10 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFMS.....	94
Quadro 11 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFMS.....	95
Quadro 12 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEMAT.....	99
Quadro 13 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEMAT.....	100
Quadro 14 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFG.....	102
Quadro 15 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFG.....	103
Quadro 16 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSC.....	110
Quadro 17 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSC.....	111
Quadro 18 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNOCHAPECÓ	114
Quadro 19 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNOCHAPECÓ.	115
Quadro 20 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSM.....	118
Quadro 21 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSM.....	119
Quadro 22– Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFES.....	124
Quadro 23 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFES.....	125
Quadro 24 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFESP.....	129
Quadro 25 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFESP.....	130
Quadro 26 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRN.....	135
Quadro 27 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRN.....	136
Quadro 28 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEAL.....	139
Quadro 29 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEAL.....	141
Quadro 30 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do IFBA.....	145
Quadro 31 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do IFBA.....	146
Quadro 32 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do UFC.....	150
Quadro 33 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do UFC.....	151
Quadro 34 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da LII –	

PITAKAJÁ/ UFC.....	153
Quadro 35 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da LII – PITAKAJÁ/ UFC.....	154
Quadro 36 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEMA.....	156
Quadro 37 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEMA.....	158
Quadro 38 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFCG.....	161
Quadro 39 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFCG.....	162
Quadro 40 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFPE.....	164
Quadro 41 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFPE.....	165
Quadro 42 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAC.....	170
Quadro 43 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAC.....	171
Quadro 44 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFAP.....	175
Quadro 45 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFAP.....	176
Quadro 46 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEPA.....	178
Quadro 47 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEPA.....	179
Quadro 48 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAM.....	182
Quadro 49 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAM.....	182
Quadro 50 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIR.....	186
Quadro 51 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIR.....	187
Quadro 52 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRR.....	189
Quadro 53 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRR.....	190
Quadro 54 - Carga Horária/Público-Alvo Centro-Oeste.....	193
Quadro 55 – Carga Horária/Público-Alvo Sul.....	195
Quadro 56 - Carga Horária/Público-Alvo Sudeste.....	197
Quadro 57 – Carga Horária/Público-Alvo Nordeste.....	198
Quadro 58 - Carga Horária/Público-Alvo Norte.....	200

## LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIND – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTI – Centro de Trabalhos Indigenistas

FAED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados FAINDI – Faculdade Indígena Intercultural

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

LINDI – Licenciatura Intercultural Indígena

MEC – Ministério da Educação

PPC – Projeto pedagógico do curso

PPGECII – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena

PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

TCC's – Trabalhos de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFAC – Universidade Federal do Acre  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFCSPA – Universidade Federal de Ciências e Saúde de Porto Alegre  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA – Universidade Federal de Lavras  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas UFPOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas  
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso  
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNICAMP –  
Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
UNIFEI – Universidade Federal de Itabaju  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia  
USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO PÓHUTI : PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
1.1 Levantamento bibliográfico.....	28
1.2 Pesquisa documental.....	47
1.3 Pesquisa on-line.....	51
<b>CAPÍTULO PI'ÂTI: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>53</b>
2.1 O campo da Formação de Professores e suas interfaces com a formação de professores indígenas.....	53
2.2 Políticas docentes.....	57
2.3 Legislação sobre a formação de professores indígenas.....	63
2.4 Formação de professores indígenas.....	71
2.5 Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.....	75
<b>CAPÍTULO MOPO'ÂTI: LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS.....</b>	<b>86</b>
3.1 Formação de Professores Indígenas nas Licenciaturas Interculturais.....	86
MATO GROSSO DO SUL.....	90
3.2 Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” (UFGD/MS).....	90
3.4 Licenciatura Intercultural Indígena - (UFMS/MS).....	94
MATO GROSSO.....	98
3.5 Licenciatura Intercultural (UNEMAT - MT).....	99
GOIÁS.....	102
3.6 Licenciatura em Educação Intercultural (UFG/GO).....	102
PARANÁ.....	109
3.7 Licenciatura Intercultural Indígena (UNILA/PR).....	109
SANTA CATARINA.....	109
3.8 Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC/SC).....	110
3.9 Licenciatura Intercultural Indígena (UNOCHAPECÓ/ SC).....	114
RIO GRANDE DO SUL.....	117
3.10 Licenciatura em Educação Indígena (UFSM/ RS).....	118
ESPÍRITO SANTO.....	124
3.11 Licenciatura Intercultural Indígena (UFES/ES).....	124
SÃO PAULO.....	128
3.12 Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFESP/SP).....	129
MINAS GERAIS.....	132
RIO GRANDE DO NORTE.....	135
3.13 A Licenciatura em Educação Intercultural Indígena (UFRN/RN).....	135
PIAUI.....	138
3.14 Licenciatura Intercultural Indígena (IFPI/PI).....	139

ALAGOAS.....	139
3.15 Licenciatura Intercultural Indígena (UNEAL/AL).....	139
BAHIA.....	144
3.16 Licenciatura Intercultural (IFBA/BA).....	145
3.17 Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (UNEB/BA).....	148
CEARÁ.....	149
3.18 Licenciatura Intercultural Indígena (UNILAB/CE).....	149
3.19 A Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba (UFC/CE).....	150
3.20 A Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá (UFC/CE).....	153
MARANHÃO.....	156
3.21 Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (UEMA/MA).....	156
PARAÍBA.....	160
3.22 Licenciatura em Educação Indígena (UFCEG/PB).....	161
TOCANTINS.....	170
ACRE.....	170
3.23 Licenciatura Intercultural Indígena (UFAC/AC).....	170
AMAPÁ.....	174
3.24 Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFAP/AP).....	175
PARÁ.....	178
3.25 Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA/PA).....	178
AMAZONAS.....	181
3.26 Licenciatura Intercultural Indígena (UFAM/AM).....	182
RONDÔNIA.....	185
3.27 Licenciatura em Educação Básica Intercultural (UNIR/RO).....	186
RORAIMA.....	189
3.28 Licenciatura Intercultural (UFRR/RR).....	189
<b>CAPÍTULO KUÁTURU: ANÁLISE DE DADOS POR REGIÕES BRASILEIRAS... 193</b>	
CENTRO-OESTE.....	193
SUL.....	195
SUDESTE.....	196
NORDESTE.....	198
NORTE.....	200
PARFOR.....	202
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 205</b>	

## APRESENTAÇÃO

A escolha da temática apresenta como motivação inicial uma justificativa pessoal, pois sou indígena Terena da Aldeia Brejão, localizada na Terra Indígena Nioaque no Mato Grosso do Sul. Atualmente sou professora do primeiro ano do fundamental I – anos iniciais da Escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza, e tenho o propósito de construir conhecimentos na área da educação que possibilitem um retorno para a educação escolar indígena.

Essa jornada inicia quando eu era pequena quando passava as férias e semanas indígenas em minha aldeia, desde pequena sou reconhecida pelo meu povo (cacique, antigos chefes de posto e liderança da comunidade) e pela Funai através do Registro Administrativo de Nascimento Indígena, mas cresci entre a aldeia e São Paulo. Por falta de oportunidade na área de contabilidade meu pai indígena do povo Terena, pertencente a Aldeia Brejão, buscou formação e emprego em São Paulo, assim eu e minha irmã crescemos na terra da garoa, mais conhecida como São Paulo–SP. Tenho uma mãe não indígena, mas que valoriza até hoje a cultura indígena e me incentivou desde pequena a falar a língua terena dentro de casa. Mas sempre estive na aldeia regularmente com toda família (pai, mãe e irmã), visitando meus avós, primos e tios paternos.

Tendo uma enorme vontade de ajudar a comunidade, me formei no ensino médio, dando preferência em universidades públicas, pois visei uma carreira de professora-pesquisadora. Inicialmente entrei em pedagogia na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciência em Marília/SP. No entanto, no segundo ano do curso fui atrás de um orientador para desenvolver uma iniciação científica, porém, a temática mais próxima foi na área da educação rural.

Percebendo que não era possível desenvolver um trabalho na área da educação escolar indígena, solicitei a transferência de campus para Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara. Dessa forma, encontrei um orientador que possibilitou a pesquisa na área da educação escolar indígena, através da iniciação científica com bolsa e treinamento técnico pela FAPESP.

No último ano da minha graduação em Pedagogia, realizei a pesquisa de iniciação científica com bolsa e com uma pesquisa de campo em minha própria aldeia, realizada em tempo de pandemia. Logo, quando me formei em Pedagogia utilizei sua iniciação científica como projeto para prestar o mestrado. Fui aprovada em primeiro lugar pelo Programa de

Pós-Graduação em Antropologia da UFSCAR/São Paulo e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD) – Dourados/Mato Grosso do Sul como aluna regular do programa.

A escolha de desenvolver uma pesquisa na área da Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD) se deu pelo fato da aproximação da educação e no sentido de missão e propósito de lutar e resistir pela educação escolar indígena e pela sua própria comunidade. Uma tarefa muito complicada, pois nunca tinha vivenciado tanto preconceito e racismo como em Dourados e dentro da própria Universidade. Mas, como Célia Xakriabá, enfatiza estar dentro da sala de aula é apenas um dos enfrentamentos que os alunos indígenas passam:

Nós estudantes indígenas temos um grande desafio, responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência, uma das resistências é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos. Desconsiderar esses agentes é reproduzir a violência histórica do epistemicídio, tenho dito que há duas maneiras de matar o povo indígena coletivamente: quando nos negam o território e quando reproduzem o epistemicídio. (Corrêa, 2018, p.102)

Portanto, a justificativa pessoal se estende em buscar melhorias para a educação escolar indígena, utilizar a pesquisa científica como instrumento de luta e resistência dos povos indígenas, entender e dissolver as leis e regulamentações que tange a formação. o superior de professores indígenas, repassar e incentivar a sua comunidade para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, além do desenvolvimento da própria problemática da pesquisa.

Considera-se também que a formação de professores indígenas interliga a importância de uma formação de qualidade para seu povo de origem, os povos originários. Nesse sentido, a pesquisa também está relacionada à importância no âmbito social não só para os povos indígenas, como também para a sociedade, pois a contribuição será atribuída ao campo científico da formação de professores

Assim este trabalho inicia-se com uma poesia sobre o professor Eliel Benites que luta e resiste pela educação superior indígena. Um guerreiro da educação escolar indígena que reflete muitas das trajetórias do seu povo, da sua guerra de sobrevivência contra o um sistema colonizador e racista da academia científica, busca de direitos de aprendizados das Kalivono<sup>1</sup> e valorização da formação de professores indígenas.

---

<sup>1</sup> Significa criança na Língua Terena.

## Vivência do professor indígena<sup>2</sup>

Em uma aldeia, um guri nasceu. Teve uma infância simples e tranquila.  
Pelas florestas gostava de caminhar, pelos rios gostava de nadar.  
Seus pais o colocaram na escola para ter um futuro melhor.  
O menino tinha como sua língua materna o Guarani.

A língua materna pelo sistema não era valorizada, então em língua portuguesa era a língua que as crianças eram alfabetizadas.

A educação intercultural não estava no cotidiano sendo realizada.

Quando estava no 6 ano, o aluno para outra escola na cidade foi transferido.

Foram tempos difíceis. Foram tempos sofridos.

No frio e na chuva às 4h da manhã tinha que levantar.  
Enfrentava todos os obstáculos para estudar.

O menino crescia, era estudioso e se formou no ensino médio.  
Com 17 anos já ajudava em sua aldeia na área de educação.  
O amor pela educação escolar indígena sempre morou em seu coração.

O guri entrou na faculdade.  
Foi uma grande alegria para seus pais e para sua comunidade.  
Trabalhou como tradutor de língua portuguesa e guarani.

Além da sua grande contribuição na alfabetização.  
Afinal, os professores não indígenas não entendiam a questão.  
A crianças estavam traumatizadas,  
Pois os professores não indígenas só brigavam.

As crianças tinham dificuldade de entender a língua portuguesa.  
E assim , eles detestavam.

Então o professor teve uma ideia, afinal seus alunos na questão de desenho sabiam mais que o professor.  
O professor queria que os alunos aprendessem sem dor.

Logo pediu para seus alunos desenharem o cotidiano da aldeia.  
A estratégia do professor foi fazer seus alunos assimilarem.  
As palavras aos desenhos, as palavras guaranis e a tradução em língua portuguesa.

O professor continuou sua formação.  
Realizou mestrado e doutorado.  
Se tornou professor universitário.

O professor foi diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na UFGD.  
Atualmente é Diretor do Departamento de Línguas e Memória do Ministério dos Povos Indígenas.  
O professor Dr. Eliel Benites merece toda nossa admiração.

Sem dúvida ele é uma grande inspiração.

Hoje viaja por muitos estados e lugares apresentando congressos, dando palestras e participando de movimentos.

Ele incentiva os parentes a estudar.

---

<sup>2</sup> Texto baseado na história de vida do Professor e Doutor Eliel Benites, autorizado a publicação da poesia pelo mesmo.

Incentiva os parentes a universidade ocupar.

Ser professor no ensino superior não dá para em um texto definir.

É um conjunto de elementos.

Além da orientação,  
da pesquisa e da extensão. Não é só aprender e publicar. É também resistir para existir.

É ouvir para aprender e aprender para orientar.

É compreender e ter empatia.

Buscar novas metodologias e se arrepender. Reformular aulas para um aluno entender.

É formação permanente e continuada.

E mesmo com pesquisas e estudos há realidade que só entenderemos dentro da sala de aula

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo os povos indígenas foram considerados objetos de pesquisa por pesquisadores que recolhiam informações nas/das aldeias. Em perspectiva extrativista, direcionaram suas pesquisas para a academia, sem nenhuma pretensão de ajudar os povos originários em alguma das suas demandas, mostrar suas perspectivas ou ponto de vistas sem ao menos obterem a aprovação de uma liderança indígena. Por muito tempo os povos indígenas foram utilizados como objetos de pesquisa sem serem humanizados. Smith (2018), defende que práticas racistas foram desenvolvidas durante as pesquisas, com um olhar imperial do pesquisar para os povos indígenas, entendendo que essa atuação tem consequência negativa que envolvem a desvalorização e discriminação dos povos indígenas.

No cenário atual, essa realidade vem se desconstruindo a partir da luta e permanência dos indígenas dentro do ensino superior e dentro da educação escolar indígena. Antigamente sendo apenas o objeto, hoje os indígenas estão atuando em diversos setores da sociedade e buscam por alinhamento científico, direito de voz e oportunidade em contar sua própria cultura através dos espaços acadêmicos. “Lugar de indígena é onde ele quiser” a famosa frase repetida em movimentos de luta indígenas, é um lema que se refere a busca por acessibilidade e permanência em vários lugares, inclusive dentro do ambiente acadêmico. Sendo direito do indígena uma educação de qualidade, é necessário estar alinhado a uma formação intercultural, que entenda e respeite a cultura da diversidade.

Visando esse contexto, atualmente os desafios dos pesquisadores indígenas não estão apenas relacionados à entrada na academia ou a construção do desenvolvimento da pesquisa científica, os pesquisadores indígenas têm vários obstáculos a serem enfrentados. Dessa forma, Célia Xacriabá desenvolve essa perspectiva:

Embora o desafio vivenciado ao longo da década de 1960/70 para garantir o acesso à terra e nos firmar no território continue, hoje o desafio é também demarcar espaço em outro território, o território acadêmico, com o desafio de indigenizá-lo, transformando as suas práticas educativas. (Xacriabá, 2018, p.19)

Este trabalho busca, assim como Célia Xacriabá descreveu em sua dissertação, “aldear” o espaço científico, ou seja, desenvolver uma pesquisa dentro do território acadêmico que valorize a cultura dos povos originários, citar pesquisadores indígenas, trazer a realidade dos povos indígenas como elemento principal para a construção, assim transformando apenas um relatório científico em um momento de luta e resistência através

da escrita deste trabalho.

Entendendo os desafios, esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD) e tem como foco caracterizar os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas são uma das opções de formação inicial de professores indígenas. Este curso inicialmente busca uma proposta de intermediar conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais Santino e Teixeira (2022), o Brasil tem uma dívida histórica com os povos originários, logo é essencial reconhecer e valorizar a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas.

Essa oferta de curso é geralmente oferecida de modo presencial, com a modalidade da pedagogia da alternância (tempo realizado na universidade e tempo que é realizado na comunidade), deveria ser construído a partir de conversas com lideranças indígenas, com o currículo voltado para a educação escolar indígena.

A formação sociocultural de professores indígenas está atualmente amparada por uma construção de legislações que se iniciou desde a Constituição Federal de 1988. Militão (2022, p. 103) argumenta sobre a política educacional para a formação de professores indígenas: “A formação de professores indígenas rejeita toda e qualquer padronização, pois deve ser territorializada, específica, ter centralidade na língua materna e envolver a comunidade a qual se destina”. Buscando uma formação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada, a Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Esta legislação, com outras implementadas ao longo da história da formação de professores indígenas, asseguram a formação com os critérios necessários para as Licenciaturas Interculturais Indígenas, de forma que sejam com qualidade de ensino e respeito pelas comunidades e valores ancestrais.

A primeira Licenciatura Intercultural Indígena foi ofertada em 2001, pela Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UNEMAT, no campus de Barra do Bugres. Foi o curso impulsionador das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Após a primeira oferta, muita luta dos povos indígenas, legislações para regulamentar os cursos e investimentos estaduais e federais, hoje é possível localizar pelo menos duas licenciaturas interculturais indígenas em cada região brasileira. Com certeza é uma grande conquista dos povos originários, no entanto, não é só a oferta que necessita de um olhar crítico, mas também a permanência e qualidade de estudo dos estudantes indígenas.

Também, é observado e divulgado pelo Censo Demográfico 2022 do IBGE (2023) que 1.693.535 pessoas são habitantes indígenas localizadas no território brasileiro, entendendo que são mais de 305 povos indígenas com culturas e 274 línguas diferentes. Ao analisar esse dado e comparar a quantidade de licenciaturas interculturais indígenas que o país oferta, é visto que há estados que falham na questão de oferta da Licenciatura Intercultural Indígena, logo há professores que buscam outra forma de conclusão do ensino superior pelas licenciaturas que não são interculturais e que muitas vezes nem trabalham a questão indígena dentro do currículo.

Essa questão se torna uma problemática do campo de formação de professores, a pesquisa em tela, entende que o campo científico da Formação de Professores apresenta lacunas e necessita de mais produções sobre a temática que será desenvolvida pela pesquisadora. As pesquisas na formação de professores indígenas não apresentam produção significativa na área. Por exemplo, o artigo “Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos” apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito nacional e procura localizar nos programas de pós-graduação pesquisa sobre a formação de professores indígenas:

Sob o ponto de vista dos objetivos, dada a multiplicidade de caminhos e diferentes desdobramentos, as pesquisas demonstram que a temática formação de professores indígenas se constitui como campo fértil de pesquisas ao considerarmos a abrangência e as possibilidades investigativas que o campo permite. Apesar do campo de estudos mostrar-se fértil, a quantidade de pesquisas voltadas para a formação de professores indígenas mostrou-se tímida. (Silva; Forsberg; Almeida, 2022, p. 15).

O resultado do artigo é extremamente importante, e confere a situação da argumentação sobre a falta de publicação e lacunas sobre a formação de professores indígenas. Marli André (2009) comprovou que a realidade nas teses e dissertações entre 1990 e 2000 conjuntamente, contém escassez na temática de formação de professores indígenas. Em vista dessa realidade, a pesquisa buscou arcar com elementos que integraram o campo e resultados de importância social e científica, através dos seguintes objetivos: analisar a oferta, características e concepções das licenciaturas interculturais indígenas em âmbito nacional, desdobrados nos objetivos específicos: 1) Mapear para qual povo, território, estado são ofertadas as licenciaturas interculturais indígenas; 2) Compreender como se desenvolve a formação de professores indígenas no Brasil; e, 3) Investigar a presença dos princípios da interculturalidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo

nos cursos mapeados.

Para o entendimento da oferta e como é apresentada, é usado como fonte os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas. A ideia inicial era levantar todos os projetos pedagógicos do curso que estão em oferta, no entanto, nem todos os projetos pedagógicos foram disponibilizados, pois alguns estão em atualização.

Para a construção da temática e visando responder a seguinte questão: como se caracteriza a formação inicial de professores indígenas?

A dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, ou seja, como a metodologia foi estruturada para conseguir responder à pergunta principal e analisar os objetivos específicos. Baseados em etapas: iniciando com levantamento bibliográfico usado como referencial teórico Martins, Lavoura (2018) e Evangelista e Shiroma (2019), a pesquisa documental estudada por: Evangelista (2012), Cellard (2014), Evangelista, Shiroma (2019) e Shiroma, Campos, Garcia (2005). Implementação de políticas investigadas através dos autores Perboni; Jesus (2017), Perez (2010) e Jesus (2019).

O segundo capítulo apresenta subsídios teóricos do campo da formação de professores, além de princípios e o histórico da constituição da profissão docente no Brasil. Este capítulo também apresenta as políticas brasileiras de formação de professores e as legislações da formação de professores indígenas. E, conseqüentemente, para abranger a formação de professores indígenas, está interligado à Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais. Neste capítulo também são citados pesquisadores indígenas que contribuem dentro dessa temática e os conceitos de interculturalidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo.

O Capítulo 3 apresenta as Regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste, Norte e Nordeste. Por fim, fecha-se o trabalho com uma conclusão sobre a pesquisa e uma discussão sobre os resultados encontrados. Além de detalhar quantas universidades públicas há em cada estado e quais dessas oferecem a Licenciatura Intercultural Indígena. Outros dados informados nesses capítulos é a quantidade de indígenas em cada estado através das informações divulgadas pelo Censo Demográfico de 2022.

### **CAPÍTULO PÓHUTI<sup>3</sup>: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do

---

<sup>3</sup> Tradução em Terena para número 1.

campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. (Evangelista, 2012, p. 14).

A pesquisa em tela se desenvolve por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos. A citação da entrada do capítulo tem o objetivo de valorizar o pesquisador e construir uma comparação com o trabalho do semeador, visto que ambos os profissionais precisam conhecer como trabalharão para desenvolver seus objetivos. Logo se torna um processo que necessita de condições adequadas, conhecimentos dos instrumentos, recolhimento dos dados e análise dos resultados.

Isto posto, a colheita se torna intencional para algum fim. Assim, como o semeador tem intencionalidade na colheita, o procedimento metodológico configura um conjunto de ações tomadas para a escolha das técnicas de pesquisa.

Valorizando o desenvolvimento para atingir a totalidade através do materialismo histórico-dialético, que se obtém a ideia de que os dados com menor complexidade constituem a relação com um objetivo maior através da construção dos elementos.

Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Em sequência para esta pesquisa atingir a totalidade, a metodologia se configura através dos seguintes elementos: 1) Levantamento Bibliográfico – visa localizar publicações sobre a temática e aferir o que pesquisadores escreveram sobre as Licenciaturas Interculturais Brasileiras, além de contextualizar o campo científico com autores que estruturam a temática.

A segunda etapa Pesquisa Documental – almeja identificar e analisar as legislações que cercam a formação de professores indígenas, mapear as licenciaturas indígenas de cada estado, localizar seus editais e projetos pedagógicos de cada curso. E a terceira compreende o que se denomina por pesquisa on-line; e, 3) Pesquisa on-line é realizada via um levantamento de dados por recursos metodológicos. Dessa forma, há busca dos projetos pedagógicos do curso de

## 1.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico é uma importante etapa, pois “[...] a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225). Ou seja, é necessário levantar os dados iniciais para entender o contexto e o campo da pesquisa que será construída. Para Martins e Lavoura (2018), o levantamento bibliográfico se constrói através de práticas histórico-social humana e são produções científicas que deixaram de ser pensamentos abstratos e foram sistematizadas. As pesquisas conceituais pela perspectiva do materialismo histórico-dialético são desenvolvidas inicialmente da eleição do acervo, campo e material de análise

As pesquisas conceituais, de natureza bibliográfica, demandam, de partida, a eleição do acervo a ser analisado, consubstanciado, então, como campo ou material de análise, não se furtando à delimitação do problema, justificativa e hipótese, conforme explanado anteriormente. Uma vez delimitado o campo teórico de pesquisa, a análise do mesmo pode orientar-se pelos seguintes procedimentos: a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ões) asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese, isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado. (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Baseado em Martins e Lavoura (2018), foram identificados os conceitos das obras, a análise comparativa e a operação de síntese sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas na década de 2012 a 2022, para situar o campo de pesquisa, revisa quais as pesquisas parecidas com o título da dissertação e conseqüentemente é encontrado trabalhos que ajudaram na construção do objeto de pesquisa.

[...] fazer um balanço da produção sobre o tema, mesmo sabendo que não é possível “conhecer tudo” o que foi escrito e pensado sobre ele. Não se pode ignorar a “produção existente”, os grandes embates, as polêmicas em torno das posições sobre determinada política e como ela e os debates foram se transformando. Tal procedimento permitirá contextualizar o surgimento da política e evitar generalizações, assim como raciocínios arbitrários e

agnósticos. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 109).

Marli André publica em 2009, a elaboração de um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000 e obtém um resultado interessante sobre a formação de professores indígenas, uma síntese integrativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. Compara, ainda, os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003.

O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais. (André, 2009, p. 41).

A partir da constatação de André (2009) acerca da obliteração da temática indígena no campo de formação de professores que não abrange número significativo de teses e dissertações, empreendemos o levantamento bibliográfico almejando localizar possíveis mudanças no cenário da produção. A partir desse levantamento, os dados foram analisados através dessa informação, com a perspectiva inicial que o campo de professores, em relação às pesquisas de formação de professores indígenas, é uma temática em construção.

Sendo assim, houve a averiguação de trabalhos na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e em base complementar como: banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca dos estudos publicados na última década sobre a formação de professores indígenas, especificamente sobre a Licenciatura Intercultural. É necessário se atentar que “uma boa revisão da literatura não é necessariamente a que aborda uma maior quantidade de obras, mas a que permite compreender as principais vertentes de pensamento em litígio”. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 109). Dessa forma, foram escolhidas tais plataformas virtuais que carregam obras de vários estados, pois visam trabalhos no âmbito nacional. Portanto, as plataformas trazem credibilidade para esta revisão de literatura e para o pesquisar, pois são reconhecidas na área de pesquisas científicas. Como descritor determinou: “Licenciatura Intercultural Indígena”.

A partir da revisão de literatura localizou-se produções científicas que abrangem a temática específica da licenciatura intercultural no âmbito do Programa de Pós-graduação no período de 2001 a 2024. A justificativa temporal se explica por marcos significativos na

história das Licenciaturas Interculturais Indígenas, primeiro marco do contexto foi a primeira implementação da Licenciatura Indígena do Brasil. Em 2001, a UNEMAT oferta a Licenciatura Intercultural Indígena após muita luta dos povos indígena da região, e no mesmo ano ocorre a integração do ordenamento jurídico do Plano Nacional de Educação, que retrata a temática do diagnóstico sobre a educação escolar indígena, as diretrizes, objetivos e metas. No tópico Metas, especificamente na meta 17, é definido um período de dois anos para o incentivo de programas para a formação de professores indígenas. Entendendo esses dois pontos que revolucionaram a formação inicial de professores indígena, a revisão sistemática busca trabalhos a partir de 2001 a 2024.

A busca na plataforma da CAPES pelos termos elegidos retornou um total de 32 trabalhos, excluindo trabalhos que não citam no título “licenciatura intercultural indígena” ou “formação de professores indígenas”, resultando em 25 trabalhos.

Na plataforma BDTD, foram utilizados os mesmos critérios: recorte temporal de 2001- 2024 e a busca de trabalhos com centralidade na Licenciatura Intercultural Indígena. Utilizando os mesmos descritores foram encontrados 35 trabalhos. Excluindo trabalhos que não obtinham em seu título “Formação de Professores Indígenas” ou “Licenciatura Intercultural Indígena”, e os trabalhos repetidos que aparecerem na CAPES, foram encontrados 2 trabalhos. E por fim, juntando os resultados de trabalhos das duas plataformas e excluindo os trabalhos repetidos, resultou-se em 27 trabalhos.

Os resultados foram organizados de modo que: o **Quadro 1** refere-se à dissertação e tese por Instituições, Titulação, Programas de Pós-Graduação das produções e ano da defesa, autor e título da obra, um referente a plataforma CAPES e outro da BTDT. (Exclusão dos trabalhos encontrados na plataforma CAPES). O **Gráfico 1** se refere a dissertações e teses por ano, o **Gráfico 2** se refere a Universidades e quantidades de produções, o **Gráfico 3** produção por regiões por porcentagens e por fim uma tabela também classificando as produções por regiões.

#### **Quadro 1 – Dissertação e Tese da plataforma CAPES**

<b>Instituições</b>	<b>Titulação, Programas de Pós-Graduação e</b>	<b>AUTOR</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Ano da defesa</b>
---------------------	--	--------------	-----------------------	--------------------------

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Mestrado em Educação Matemática	Oliveira, Maria Aparecida Mendes de	Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul	2009
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	NASCIMENTO, JOLIENE DO	Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu'	2011
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Doutorado em Sociologia	SILVESTRE, CELIA MARIA FOSTER.  (sem divulgação do trabalho)	Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens'	2011
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	PINHEIRO, PATRICIA MAGALHAES.	A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA APYÁWA/TAPIRAPÉ A PARTIR DA PRÁXIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2012
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Mestrado Profissional em Gestão Pública para o	MEDEIROS, LAURA MARIA BRITO DE	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO ACADÊMICO DO	2014

	Desenvolvimento do Nordeste		AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO DO EGRESSO DO CURSO 2009-2012	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Doutorado em Antropologia Social	MELO, CLARISSA ROCHA DE.	DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICE-VERSA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS GUARANI NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC'	2014
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Doutorado em Educação	ALVES, LENICE MIRANDA	AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: CASO DA UFG.	2015
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Mestrado em Sociologia	CALDAS, FABIOLA RENATA CAVALHEIRO	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKO ARANDU DA UFGD'	2016
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Doutorado em Educação	ALMEIDA, ELIENE AMORIM DE.	A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFPE/CAA - CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL.	2017
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas	LIMA, ALINE DA SILVA.	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA: SABERES MATEMÁTICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA.	2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências	PEREIRA, JUSSARA PAULA REZENDE.	CONCEPÇÕES DE NATUREZA DA CIÊNCIA, EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DE ESTUDANTES AO LONGO	2016
			DE UM CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Mestrado Profissional em Ciências e Meio Ambiente	SANTOS, LARISSA LIVRAMENTO DOS.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO INSTITUTO INSIKIRAN/UFRR	2017
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL,	Mestrado em Educação Matemática	BONDARCZUK, VLADIMIR SERGIO.	PERCURSOS E HISTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "POVOS DO PANTANAL" NA UFMS'	2018
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas	SANTOS, IRANIR ANDRADE DOS	As contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a prática pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna-Oiapoque/AP'	2019
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática	POLEGATTI, GERALDO APARECIDO.	Jornadas Pelos Três Mundos da Matemática Sob Perspectiva da Etnomatemática na Licenciatura Intercultural Indígena	2020
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Doutorado em Educação Para a Ciência	AIRES, JOELCILEA DE LIMA.	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA'	2020
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	Mestrado Profissional em Educação	NUNES, SERGIO ROBERTO FERREIRA	DIÁLOGOS DE SABERES INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise da educação matemática da Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão	2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	Mestrado em Educação	TARGINO, EMERSON DANIEL DE SOUZA	O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCCs DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/ INSIKIRAN (2015 A 2019)'	2022
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza	ALVES, DOUGLAS JUNIOR DE SOUZA.	ETNOCIÊNCIA INDÍGENA E PRESERVAÇÃO DA FLORESTA: aspectos culturais na perspectiva de egressos indígenas da Licenciatura Intercultural da Amazônia	2022
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO,	Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	ZEPHIRO, KATIA ANTUNES	O GUATÁ PORÃ EM BUSCA DA ARANDU ETÉ. REPISANDO AS PEGADAS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE'	2022
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Doutorado Em Educação	ROSENDO, AILTON SALGADO.	O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKO ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS E LIDERANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA AMAMBAI EM MATO GROSSO DO SUL	2022
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	SANTANDER, MALU ABREU	Possíveis Diálogos entre Conhecimentos Indígenas e Ensino de Química: uma análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC'	2023
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Doutorado em Letras	CABRERA, BRUNA CIELO	Um percurso discursivo em uma cartografia da formação de professores indígenas nas universidades federais brasileiras'	2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Mestrado em Antropologia Social	ELIA, BRUNA DE BRITO  (divulgação não autorizada)	O dia a dia da sala de aula em uma formação intercultural de professores indígenas (Licenciatura Intercultural Indígena da FAINDI/Unemat)	2024
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	RIBEIRO, MAIRA GUIMARAES.	A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ) acerca da	2024
			formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará.'	

**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma CAPES. Maio/2024.

O Quadro 1, baseado em dados extraídos da plataforma CAPES, informa a primeira publicação sobre a temática das Licenciaturas Interculturais Indígena, com o ano de defesa em 2009 de autoria de Oliveira, intitulado: Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e o último trabalho de Ribeiro (2024) sobre A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ) acerca da formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará. É perceptível que desde 2009, há um crescimento progressivo sobre a temática da área.

#### **Quadro 2 – Dissertação e Tese da plataforma BDTD**

<b>Instituições</b>	<b>Titulação, Programas de Pós-Graduação e</b>	<b>AUTOR</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Ano da defesa</b>
---------------------	--	--------------	-----------------------	----------------------

Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação  Programa de pós-graduação em Antropologia	Santos, Nívia Maria Trindade dos	As Trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural - Teko Arandu/UFGD	2018
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese  Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências	Sousa, Eliana Ruth Silva	Formação inicial de professores indígenas na perspectiva freireana: interculturalidade na prática como componente curricular para a área de atuação ciências da natureza e matemática.	2020

**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD. Maio/2024

No quadro 2, foram organizados que estavam disponíveis apenas na plataforma da BDTD, alguns trabalhos que apareciam nessa plataforma, mas foram encontrados primeiramente na plataforma CAPES, foram retirados para evitar repetições.

Após a elaboração dos quadros, os resultados ficaram mais visíveis. Dessa forma, foram encontradas 16 dissertações e 11 teses. As dissertações e teses foram produzidas pelas universidades brasileiras públicas e particulares. Das universidades que abrigam as obras, apenas duas se classificam como universidades particulares, e as outras são instituições estaduais e federais. Portanto, foi observado que as pesquisas defendidas se concentram nas universidades públicas. O levantamento de dados possibilitou analisar que 2022, como mostra o Gráfico 1, foi o ano de mais produções de dissertações e teses sobre a Licenciatura Intercultural.

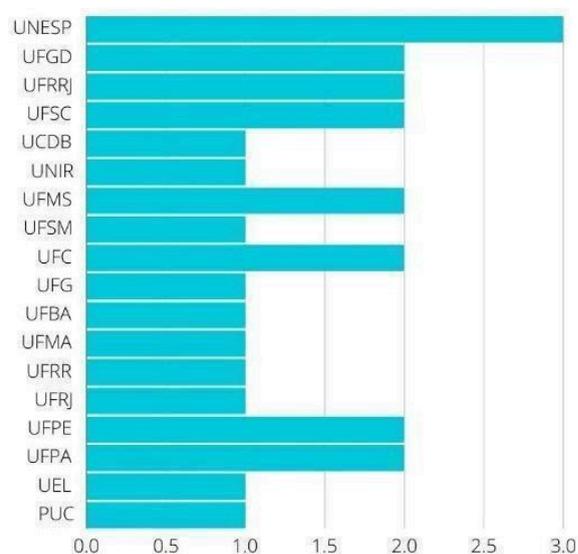
### **Gráfico 1 – Dissertações e Teses/ 2009 -2024**



**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD e CAPES. Maio/2024.

Conforme os dados extraídos das plataformas, é observado que os anos que tiveram mais produções foram em 2022 (4 trabalhos) e em segundo lugar o ano de 2020 (3 trabalhos) junto com 2017 (3 trabalhos). Em seguida, no gráfico abaixo também é levantado as universidades responsáveis pela publicação e a quantidade de produção realizada.

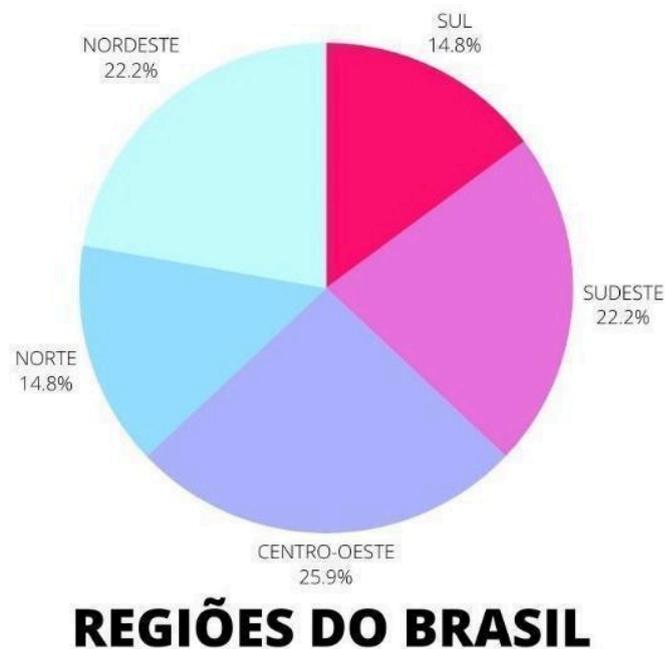
**Gráfico 2 – Universidades / quantidade de produção 2009 -2024**



**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD e CAPES. Maio/2024.

Desde 2009 até 2024, a UNESP se destaca em quantidade de produção sobre a temática das Licenciaturas Interculturais Indígenas, com 3 trabalhos publicados. Em segundo lugar, a UFGD, UFRRJ, UFSC, UFMS, UFC, UFPE e UFPA ocupam empatados com 2 trabalhos em cada universidade. E o restante das universidades com uma única publicação. É interessante também entender como essas publicações estão por regiões, ou seja, perceber em qual região se produz sobre essa questão, logo foi desenvolvido o Gráfico 3, com o objetivo de entender essa situação.

**Gráfico 3 - Produção por Região**



**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD e CAPES. Maio/2024.

O gráfico mostra, baseado no mapeamento das produções, que a Região Centro-Oeste, atualmente, carrega a concentração da produção sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas, desenvolvendo 25% das pesquisas publicadas entre teses e dissertações. Em segundo lugar, a Região Nordeste com 22,2% dos trabalhos e a Região Sudeste, com a mesma porcentagem. Em seguida, em terceiro e último lugar a Região Norte e a Região Sul ocupando 14,8% das teses e dissertações. A tabela abaixo quantifica a produção por região:

**Tabela 1 - Produção por região/ quantidade de trabalhos**

■	SUL	4
■	SUDESTE	6
■	CENTRO-OESTE	7
■	NORTE	4
■	NORDESTE	6

**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD e CAPES. Maio/2024.

Foi perceptível que a maioria dos trabalhos que foram publicados até 2022 estão na Região Centro-Oeste (7 trabalhos), em segundo lugar estão na Região, em terceiro lugar a Nordeste (6 trabalhos) e Sudeste (6 trabalhos), em seguida em quarto lugar a Região Sul e a Região Norte (4 trabalhos cada). Porém, foi identificado que conforme os anos, a temática evolui vagarosamente em questão de quantidade de produção. No entanto, é visível que muitas Licenciaturas Interculturais de vários estados não foram nem citadas nas produções científicas, especificamente nas teses e dissertações.

Souza (2020) analisa o processo formativo pautado na dialogicidade e interculturalidade, observando o Componente Curricular – Povos Indígenas e Meio Ambiente, no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará. Utilizando as palavras chaves: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígena, Autonomia e Dialogicidade. A tese se classifica como qualitativa, usando a metodologia de observação participante e entrevistas junto aos discentes da área de Ciências da Natureza e Matemática do curso e análise de conteúdo.

Santos (2018) aponta as experiências das mulheres intelectuais kaiowá e guarani no desenvolvimento de formação em nível superior no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/UFGD, identificando as reações de suas formações em suas vidas pessoais e nos coletivos que vivem. Utilizando as seguintes palavras-chave: Mulher Indígena, Povos indígenas Kaiowá, Povos indígenas Guarani e educação. A metodologia da dissertação desenvolve através da valorização do vivido e do biográfico, relacionando com referências bibliográficas das seguintes temáticas: etnologia, educação escolar indígena e dos estudos feministas.

Alves (2015), concentra a discussão no papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação pelo Curso Educação Intercultural da Universidade Federal de

Goiás. A metodologia é baseada em um conjunto de elementos: pesquisa documental e de coleta de dados, realizada por meio de entrevistas, e questionário semiestruturado, com o coordenador e professores formadores. As palavras-chaves usadas nesta tese são: tecnologias na licenciatura intercultural indígena, TIC na formação superior indígena e educação intercultural indígena e tecnologias.

Santos (2019), discute as contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a prática pedagógica dos professores indígenas do povo Karipuna do Amapá. Os procedimentos metodológicos foram investigação quali-quantitativa, por meio de estudo de caso. As palavras chaves da dissertação foram: Políticas Públicas, Indígenas, Docência, Karipuna e Práxis pedagógica.

Medeiros (2014), aponta a formação de professores indígenas, o objetivo do trabalho consistiu na análise da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE (2009-2012). Observando o projeto pedagógico e a opinião dos egressos. A metodologia consistiu em identificação a partir de documentos, questionários, entrevistas e análise pragmática da linguagem. As palavras chaves da dissertação foram: curso de licenciatura, intercultural indígena, projeto político pedagógico e aluno egresso.

Caldas (2016), objetiva analisar a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados e se atende uma proposta de educação intercultural. A metodologia se desenvolve através de análise de documentos, entrevistas com docentes e estudantes do curso. As palavras chaves do trabalho são: Direitos Humanos, Teko Arandu, Povos Indígenas – educação.

Aires (2020), desenvolve a pesquisa analisando a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará e a formação de professores indígenas do povo Tembé Tenetehar. A metodologia do trabalho consiste em análise documental, entrevistas com professores egressos, professores em formação e lideranças indígenas. As palavras-chave do trabalho foram: educação escolar indígena, interculturalidade, pedagogia histórico crítica. Tembé Tenetehar e formação de professores.

Melo (2014), aponta as políticas públicas que envolvem o ensino superior indígena, analisando a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. E as palavras-chave dessa tese são: Ensino Superior Indígena; Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica; Conhecimentos Guarani; Xamanismo.

Lima (2017), realiza um estudo sobre a formação de professores indígenas e as práticas de ensino em matemática. Entendendo a opinião e trajetória de alunos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. A metodologia foi amparada em

entrevistas, relação da sabedoria tradicional indígena com a sabedoria científica e valorização da etnomatemática. As palavras chaves desse estudo foram: Ensino de Matemática, Etnomatemática e Formação de Professores e Saberes da Tradição.

Polegatti (2020), desenvolve sobre uma pesquisa qualitativa, com as palavras-chaves: Educação Matemática, Licenciatura Intercultural Indígena, Pensamento Matemático, Programa Etnomatemática; e Três Mundos da Matemática. O objetivo da tese se concentra no desenvolvimento do pensamento matemático relacionado a etnomatemática, nas atividades propostas do ensino e aprendizagem do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia. A metodologia da obra se caracteriza pela etnomatemática e análise documental.

Almeida (2017), construiu uma tese sobre a interculturalidade no currículo da formação de professores indígenas, observando o curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Pernambuco. Como metodologia foi utilizado: análise de documentos, pesquisa de campo, análise de conteúdo e os estudos decoloniais. As palavras-chave do trabalho foram: Interepistemologia, Interculturalidade, Currículo intercultural, e Licenciatura intercultural indígena

Nunes (2021), aponta os diálogos interculturais na educação matemática na formação de professores indígenas. E para a construção dessa temática, utilizou o curso de Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão como referência. As palavras chaves desse trabalho foram: Educação Matemática, Formação Docente e Licenciatura Intercultural Indígena. A metodologia da dissertação consistiu em pesquisa de campo, entrevista semi estruturada, observação participante e grupo focal.

Nascimento (2011), discute através dos procedimentos metodológicos caracterizados como: entrevistas semi-estruturadas, análise documental e análise bibliográfica, as tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena, observado a licenciatura intercultural Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados. Usados como palavras-chave para resumir a temática: Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico, Currículo e Formação Superior Indígena.

Bondarczuk (2018), objetivou compreender as tensões, percurso e histórias sobre a formação de professores indígenas através do curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana. Utilizando como metodologia a história oral e as seguintes palavras-chave: Formação de Professores, Licenciatura Indígena, Prolind, História Oral e Educação Matemática.

Ribeiro (2024), verificou as percepções dos professores e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé-LII PITAKAJÁ (segunda turma) do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores (as) indígenas. Observando requisitos necessários como, especificidade, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo, assim como as políticas de acesso e permanência, e programas especiais relacionados à elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos para as escolas indígenas. Elementos citados como princípio e objetivos da Resolução N.º1, de 07/01/2015 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. A resolução é utilizada como referência para o desenvolvimento da dissertação. O trabalho utiliza as seguintes palavras-chave: *Licenciatura Intercultural Indígena, Professores (as) Indígenas, Docentes Formadores, Avaliação Institucional*. E como metodologia: pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso e entrevista.

Santos (2017), desenvolver uma pesquisa documental, objetivando identificar como a educação ambiental é construída no currículo do curso de licenciatura intercultural indígena do Instituto Insikiran da UFRR. As palavras-chave deste trabalho foram: Educação Ambiental, Currículo e Formação Indígena.

Alves (2022) investigou analisar os conhecimentos ancestrais presentes na perspectiva de egressos indígenas nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia e da Licenciatura Intercultural da Fundação Universidade Federal do Amapá, com vistas à preservação da floresta e sua relação com o ensino de ciências e de matemática. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, exploratória com abordagem qualitativa. E as palavras-chave utilizadas para resumir a temática foram: licenciatura intercultural indígena,, etnoconservação e educação escolar indígena.

Targino (2022), levanta um Estado do Conhecimento nas Produções de TCC's do curso de Licenciatura Intercultural Indígena/ Insikiran (2015 a 2019) ofertado pela Universidade Federal de Roraima. A dissertação buscou realizar um mapeamento dos TCCs dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural, nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, e analisar as questões a partir da perspectiva curricular, procurando determinar os principais temas de interesse presentes. A metodologia utilizada foi o Estado do Conhecimento, de caráter bibliográfico. As palavras-chave utilizadas no trabalho foram:

Formação de Professores indígenas, Estado do Conhecimento, Insikiran e Interculturalidade.

Pereira (2016), investiga a formação de professores indígenas e as concepções de Natureza da Ciência, Educação Científica e Conhecimentos Tradicionais de estudantes de um Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia. As palavras-chave do trabalho foram: formação de professores, ensino de ciências, natureza da ciência e Conhecimentos tradicionais. E a metodologia se desenvolveu através de análise documental, entrevista semi-estruturada, questionário e análise de conteúdo categorial.

Rosendo (2022), apresenta as percepções das lideranças e professores indígenas dos povos Guarani e Kaiowá que exercem a docência nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul e de egressos do curso de formação de professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, sobre a relevância desse curso para suas formações, a fim de atuarem em escolas indígenas. A metodologia foi composta de revisão bibliográfica, de análise documental, e entrevistas semiestruturadas. As palavras-chave da tese foram: *Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígenas e Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.*

Santander (2023), investiga os saberes indígenas e os possíveis diálogos com conhecimentos de química dos povos indígenas presentes em trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, e suas possíveis relações com o ensino de química ao nível médio. A metodologia consistiu em análise textual discursiva e as palavras-chave: ensino de química, conhecimentos indígenas e educação intercultural.

Zephiro (2022), reflete a trajetória do Programa de apoio à formação superior de professores indígenas no Brasil, avaliando o programa a partir de suas potencialidades na construção de uma Educação Escolar Indígena Intercultural pela perspectiva Decolonial nos processos educacionais colonialistas existentes ao longo do percurso histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e na formação dos professores indígenas. Também busca analisar o programa nos seus limites sob a perspectiva do racismo institucional existente no Estado Brasileiro. Os procedimentos metodológicos se desenvolveram a partir da investigação da Modernidade Colonialidade e Decolonialidade. E as palavras-chave foram: *Pedagogia Decolonial, Licenciatura Intercultural Indígena, Prolind (Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas), Colonialidade, Decolonialidad, Racismo Institucional, Formação de Professores e Formação de Professores Indígenas.*

Cabrera (2023), realiza uma caminhada discursiva em uma cartografia da formação de

professores indígenas nas universidades federais brasileiras com procedimento metodológico caracterizado como da análise de discurso. E as palavras-chave da tese se apresentam como: formação de professores indígenas, Resistência, Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Análise de Discurso.

Santos (2019), objetivou uma pesquisa para analisar a colaboração do curso de licenciatura intercultural indígenas para a prática pedagógica dos professores indígenas da do povo Karipuna do Amapá. Além de entender o projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena e confirmar ou negar se estão consoante os princípios filosóficos/pedagógicos e legais da educação escolar indígena. A metodologia deste trabalho consistiu em estudo de caso e as palavras-chave: Políticas Pública, Indígenas, Docência, Karipuna e Práxis pedagógica.

Pinheiro (2012), examinou o constante processo de (re)construção da escola Apyãwa/Tapirapé através da atuação política dos professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Utilizando como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, diário de campo e grupo focal. As palavras-chave do trabalho foram: Educação Escolar Indígena, Povo Apyãwa/Tapirapé, Escola Apyãwa/Tapirapé e Práxis.

Oliveira (2009), identifica as relações desenvolvidas durante a construção do currículo que direciona a formação de professores indígenas. O estudo busca identificar elementos como currículo, cultura, e interculturalidade e reflexões em torno da Etnomatemática. A licenciatura analisada foi a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, habilitação em Matemática ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados. Com as seguintes palavras-chave: Formação de Professores Indígenas, Currículo e Interculturalidade e Etnomatemática. A metodologia para o desenvolvimento da dissertação se caracteriza como pesquisa documental, visto que algumas licenciaturas interculturais indígenas foram estudadas em trabalhos anteriores, mas não em âmbito nacional, também é interessante um olhar para a atualização de quais licenciaturas interculturais indígenas brasileiras estão em vigor e se estão atualizadas de acordo com as regulamentações da educação escolar indígena.

Após o levantamento das teses e dissertações que já foram produzidas sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas, foi possível considerar algumas conclusões, como os dados que foram inseridos no quadro.

**Quadro 3 – Licenciaturas como objeto de estudo**

Licenciatura	Universidade	Quantidade
Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu	Universidade Federal da Grande Dourados	5
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade do Estado do Pará	3
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal do Amapá	3
Educação Intercultural	Universidade Federal de Goiás	2
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal de Pernambuco	2
Licenciatura intercultural indígena	Universidade Federal de Roraima	2
Licenciatura Intercultural Indígena	Instituto Federal da Bahia	2
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Universidade Federal de Santa Catarina.	2

**Fonte:** Dados extraídos da Plataforma BDTD e CAPES. Maio/2024

A organização do quadro permite entender quais as licenciaturas mais citadas como foco das análises publicadas e encontradas nas Plataforma BDTD e CAPES até 2024. A revisão de literatura permitiu identificar a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados, sendo estudada por 5 trabalhos publicados. Em segundo lugar das publicações, a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pela Universidade do Estado do Pará e a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá que foram analisadas por 3 trabalhos. Em terceiro lugar as graduações: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco, Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran da UFRR, e a Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia, foram citadas 2 vezes cada licenciatura.

Outras licenciaturas que foram objetos de estudo de algum trabalho aparecendo apenas uma vez foram: Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão, Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé-LII PITAKAJÁ (segunda turma) do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará e Licenciatura Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Consequentemente foi possível identificar que das 28 licenciaturas ofertadas em 2024, apenas 12 foram analisadas. Logo é observado que o

campo das produções sobre essa temática precisa avançar.

Observando esses trabalhos também é interessante identificar as metodologias utilizadas. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos através das entrevistas, pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de campo, a decolonialidade, questionários e a etnomatemática, são as metodologias mais utilizadas durante o levantamento de dados. No entanto, a análise pragmática da linguagem, análise de discurso, análise de conteúdo e estudo de caso também foram utilizadas com menos repetição entre as produções.

Dessas produções citadas na revisão sistemática, apenas dois trabalhos citam mais de uma Licenciatura como objeto de estudo. Alves (2022), investiga através Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia e da Licenciatura Intercultural da Fundação Universidade Federal do Amapá, a relação dos TCC's com a etnoconservação, ensino de ciências e de matemática.

Visto que não há nenhum trabalho de âmbito nacional identificando todas as licenciaturas interculturais brasileiras, esta dissertação se faz necessária e engrandece o campo da formação de professores. Porém foi publicado por Cabreira (2023), um trabalho que se aproxima da investigação da formação de professores indígenas em âmbito nacional. Desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, a tese faz um recorte de PPC's das Licenciaturas Interculturais Indígenas do UFRR, UFCG, UFG, UFMG e UFSC. Respeitando o discurso de resistência, a tese observa a partir dos Estudos Linguísticos, em consonância com o arcabouço teórico e metodológico da Análise de Discurso de base materialista, a alteridade de dominação e resistência nas bases linguísticas e como são materializadas esses desenvolvimentos discursivos que circundam o objeto. Outro fenômeno também estudado por Cabreira (2023, p. 9) se refere às “marcações linguísticas que organizam sentidos de demandas, manifestações, reivindicações, solicitações e lutas pela oferta e abertura de cursos de Ensino Superior destinados especificamente a indígenas”.

Em busca de afirmar que não há nenhuma temática como a análise da concepção, oferta e características das Licenciaturas Interculturais no âmbito nacional, os trabalhos foram analisados em busca de achar a produção que mais se aproximava das análises desta investigação. Além de Cabreira (2023), citado anteriormente que analisa algumas licenciaturas interculturais indígenas, o trabalho de Ribeiro (2024) faz uma investigação similar mas com o objeto de estudo específico, identificando a Licenciatura Intercultural Indígena dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé-LII PITAKAJÁ (segunda turma) do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

Ribeiro (2024), produziu uma dissertação através do Programa de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC, sobre resultados de uma identificação sobre as políticas afirmativas da UFC, e o desenvolvimento da licenciatura a partir dos princípios da educação escolar indígena: especificidade, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo. Também observou o acesso e a permanência. Além de utilizar a Resolução N.º1, de 07/01/2015 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio como referência principal.

Para a construção metodológica dessa pesquisa, Ribeiro (2024) caracterizou a pesquisa como qualitativa e descritiva, logo usufruiu de procedimentos bibliográficos, documental, estudo de caso e entrevistas. E concluiu que:

Como resultados preliminares pode-se verificar que há alguns desafios a serem enfrentados: a continuidade das ações desenvolvidas, transformando o curso em regular, inclusive com a contratação de professores indígenas efetivos; estímulo à pesquisa e à formação continuada (em serviço) de professores indígenas inclusive em pós-graduação; indígenas que fazem mestrado e doutorado participem do curso dando aulas, por exemplo; implantação de ferramentas de informação na gestão do projeto e na preservação de sua memória; maior integração entre universidade, estado e municípios; financiamento que não dependa somente de recursos repassados pelo MEC; maiores projetos de extensão; atualização curricular e das formas de avaliação; que os docentes formadores realizem mais pesquisas de acordo com sua área de formação, inclusive com a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos; que a UFC promova formação para os docentes formadores em questões relacionadas à educação indígena, como cursos, seminários etc.. (Ribeiro, 2024, p. 163).

Entendendo que esses trabalhos, que são de suma importância para a educação escolar indígena, abrange a formação de professores indígenas com o objeto de estudo a partir das Licenciaturas Interculturais Indígenas, esta dissertação foi desenvolvida para complementar o campo e entender a formação de professores indígenas e as Licenciaturas Interculturais Indígenas ofertadas no ano de 2024 em todos os estados do Brasil. Afinal não houve nenhum trabalho produzido até 2024 buscando atingir os mesmos objetivos que esta produção.

## **1.2 Pesquisa documental**

Adota-se a pesquisa documental sob abordagem qualitativa, buscando identificar as normatizações em vigência para a formação de professores indígenas. Considera-se que

documentos:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Ressalta-se que os dados não serão tratados como uma verdade e sim analisados na perspectiva da pesquisa científica, ou seja, considera-se a incidência do contexto social e econômico na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Portanto, Evangelista e Shiroma (2019, p.101) argumentam: "[...] ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a ‘realidade’”. Logo, o momento histórico de produção das documentações deve ser observado. Assim, “Trabalhar com documentos significa acender a história, a consciência do homem e as possibilidades de transformações” (Evangelista, 2012, p. 7).

Dessa forma, a pesquisa documental se constrói nesse trabalho através do desenvolvimento histórico e político da formação de professores indígenas. Sendo assim, é entendível que os documentos não foram captados todos de uma vez, e sim uma construção ao longo das disciplinas e da própria pesquisa para a dissertação:

Ressalte-se que um corpus documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível desenvolver o trabalho. No caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende. (Evangelista, 2012, p. 8).

A definição do *corpus* documental envolve também o mapeamento das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, por meio da identificação dos respectivos editais ofertados em cada Universidade e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Sendo esses elementos citados que constitui o núcleo do *corpus* documental, no entanto, é levado em consideração não a quantidade e sim a valorização da extração de informações que os documentos apresentaram. Portanto, considera-se que “A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Assume-se Evangelista e Shiroma (2019) como referenciais teóricos para a fundamentação da pesquisa documental:

Partimos do pressuposto de que as fontes possuem objetividade, mas elas não se apresentam claramente. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação. (Evangelista e Shiroma, 2019, p. 89).

Em perspectiva dessa linha de pensamento, o pesquisador deve reportar atenção ao fazer a observação e a análise dos documentos. Para Evangelista e Shiroma (2019), é responsabilidade do investigador identificar os contextos, a argumentação e a finalidade, quais os conjuntos ideológicos, e as concepções que circulam o documento.

Conseqüentemente, ao trabalhar com a política docente atinente à formação de professores torna-se necessário recorrer a uma metodologia que engloba elementos de observação das linguagens dos documentos, compreensão histórica e práticas sociais, pois vários detalhes constituem a totalidade de análise. Porém, “Apreender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade”. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 106). Como esse trabalho se desenvolve através da análise do contexto político, foi necessário subsídio teórico-metodológico para a análise dos documentos. Portanto, os textos em relação à política docente se caracterizam como uma extensão mensurável de uma realização de uma atividade contínua:

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo locus de poder está constantemente mudando. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433).

Shiroma, Campos e Garcia (2005), se baseiam em Bowe e Ball (1992), utilizando três contextos para análise da compreensão da política: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de práticas. Esses três contextos foram utilizados para a metodologia da pesquisa, pois o contexto de influência engloba:

[...] onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política. (Bowe; Ball, 1992, p. 19-20 apud Shiroma; Campos; Garcia,

2005, 434).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) a análise do contexto de produção de texto se estabelece quando “não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”.

Considera-se, portanto, que o documento pode não passar uma verdade única, por isso a interpretação de texto é considerada de extrema importância. Em seguida têm-se os contextos de práticas, relacionados à implementação: “No contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes”. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 434). Conforme essa linha de pensamento, a análise pelos três contextos entra em concordância com as cinco dimensões essenciais para complementar.

Baseados no método de análise documental proposto por Cellard (2014) que consiste na análise de cinco dimensões essenciais: contexto, o autor ou autores, autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Concluindo a análise preliminar, a próxima fase consiste no estudo dos dados. Sendo uma forma de responder o questionamento inicial nos seguintes passos: desconstruir o material, triturar o documento e fazer uma reconstrução.

Para Cellard (2014), é necessária uma análise aprimorada sobre os editais, identificando em quais estados são oferecidos os cursos, quantas vagas, para qual povo, localização que será ofertado os estudos (aldeia ou universidade), duração, turno, qual língua, como funciona o processo de seleção, entre outros aspectos. Assim, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que foram localizados para cercar a discussão. Entre eles foram imprescindíveis analisar como a interculturalidade está inserida no currículo, como está estruturada a grade curricular, fundamentação legal, fundamentação teórico-metodológica, coordenação e necessidade social do curso, atividades acadêmicas vinculadas ao ensino, perfil desejado do ingresso e do egresso, objetivos gerais e específicos, etc.

Entende-se que “A produção do conhecimento torna as categorias de pensamento concretas; os elementos teóricos viabilizam aproximações à totalidade”. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 106). Desse modo, este estudo está fundamentado em autores que discutem o campo da Formação de Professores, em particular, a Formação de Professores Indígenas. Em síntese, para os primeiros argumentos sobre a contextualização do tema serão

mencionados: Marli André (2009; 2010), a autora referência no campo, escreve sobre a construção do campo científico, além de fazer um estudo comparativo de dissertações e teses dentro da mesma temática. Outro importante pesquisador usado para fundamentar teoricamente o campo da Formação de Professores é Diniz (2013), pois desenvolve a construção do campo da pesquisa. Contudo, para embasar a formação de professores no Brasil, incluindo os aspectos históricos, foi citada Tanuri (2000).

Por conseguinte, após a contextualização do campo de formação de professores, se torna essencial abordar a formação de professores indígenas. Principiando com a história de formação dos professores indígenas e depois abrangendo como se desenvolve a formação atualmente. Para construir essa linha de pensamento, recorre-se à Grupioni (2006): “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil”, Benites (2014) e outros autores que serão comentados no capítulo de Formação de Professores.

Conforme as leituras para a escolha dos métodos, foi possível identificar autores que conseguem dialogar nos fundamentos teóricos. Ao se estudar Evangelista (2012); Evangelista e Shiroma (2019); Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Cellard (2014), é observado que são autores que constroem subsídios teóricos sobre a pesquisa documental. Logo algumas peculiaridades da pesquisa são identificadas, como a divisão em etapas para a análise. Outro ponto em comum se observa nas pesquisas de Evangelista (2012); Evangelista e Shiroma (2019); Shiroma, Campos e Garcia (2005): nos documentos produzidos por essas autoras, há um mecanismo de conjunto de conhecimentos para entender o fenômeno dentro da política educacional. Assim, sendo um dos fundamentos essenciais utilizados para a construção da temática.

Todavia, este trabalho valoriza os documentos, mas também se importa com o trabalho além das produções concretas, pois há materiais que não estão publicados. Destarte, com o objetivo de entender além do material que estava exposto, o trabalho necessitou de conhecimentos encontrados além dos materiais físicos e houve a busca de interação com a experiência. “Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação” (Evangelista; Shiroma, 2019, p.118).

### **1.3 Pesquisa on-line**

Para Deslandes e Coutinho (2020), por volta de 2010, houve a confirmação da Sociologia e Antropologia Digital como campo de estudos. Ou seja, áreas que estavam

relacionadas ao universo digital já estavam em consolidação e em desenvolvimento nas produções científicas. Áreas que atingem de forma direta e indiretamente muitas questões envolvendo diversas ramificações da sociedade.

Conseqüentemente o crescimento tecnológico está relacionado a vários setores, um dos setores que influencia de modo frequente é a área da educação. Diante desse fato, a internet é uma das mais poderosas influências e instrumento tecnológico, afinal ela interliga pessoas e conhecimentos que antigamente só poderiam ser realizados de modo presencial. Depois da COVID-2019, doença contagiosa que atingiu o mundo e modificou todas as áreas da vivência humana, a relação online sofreu grande alteração e se tornou uma opção para a solução de vários setores.

A pandemia de COVID-19 e as medidas sanitárias de distanciamento social trouxeram impasses para a pesquisa social e o seu futuro. A pesquisa em ambientes digitais já estava em franca expansão, mas neste momento de suspensão de atividades presenciais, torna-se uma alternativa para viabilizar a continuidade dos estudos. Compreendê-la melhor se torna uma necessidade epistemológica e metodológica para todos os pesquisadores. (Deslandes; Coutinho, 2020, p. 01).

Diante de tal informação, é perceptível que uma das áreas afetadas é a área da produção científica, Nunes (2019, p. 147), enfatiza tal situação: “A expansão da internet tem gerado profundas mudanças socioeconômicas e culturais, com reflexos diretos no âmbito da pesquisa científica”. Logo, a realidade da pesquisa na área da educação também está contemplada por tais citações. As pesquisas utilizando metodologias de forma virtual tem crescido dentro da área da educação, pois as ferramentas tecnológicas auxiliam de forma que o cientista consegue realizar seus procedimentos com sucesso, encontrando o que necessita de forma remota e online.

O contexto da pandemia da COVID-19 nos convoca a adaptar nossos estudos, migrando para as ambiências da pesquisa digital. Todavia, à medida em que as interações humanas são cada vez mais mediadas pela Internet, a pesquisa em ambiência online constitui uma exigência heurística que ultrapassa as soluções estratégicas emergenciais geradas pelas contingências sanitárias de distanciamento social. (Deslandes; Coutinho, 2020, p. 8).

Uma das opções possíveis para o pesquisador após tal acontecimento intenso, que modificou as relações, é o modo online de coletar dados, forma que está sendo realizado esta

pesquisa. Usando tais teóricos comentados durante a discussão inicial do procedimento metodológico, foi levantada a possibilidade da coleta dos procedimentos como levantamento do mapeamento de quais estados oferecem a formação superior para a formação de professores indígenas, busca dos projetos pedagógicos do curso.

Construindo a metodologia baseada em pesquisas online, em concordância com Wander e Silva (2019, p. 83), “As pesquisas em educação com comunidades indígenas e tradicionais envolvem um debate sobre ética com uma dupla complexidade”. Ou seja, é essencial garantir o respeito pela ética de pesquisa com grupos que tem sua individualidade e peculiaridades através das culturas e suas comunidades, que no caso desta pesquisa será abordado os povos indígenas.

## **CAPÍTULO PI'ÂTI<sup>4</sup>: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL**

Este capítulo tem o objetivo de desenvolver uma construção do campo da formação de professores e suas interfaces com a formação de professores indígenas. Em seguida explorar as legislações sobre a formação de professores indígenas e contextualizar as Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.

### **2.1 O campo da Formação de Professores e suas interfaces com a formação de professores indígenas**

O campo da formação de professores é caracterizado por estar em movimentação e frequentes mudanças agregadoras. Ou seja, constantes mudanças na ampliação dos estudos da temática. Dessa forma, é interessante o que Diniz (2013) identifica sobre as peculiaridades do campo: “[...] Trata-se de um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos.” Visando que nessa perspectiva o campo, é analisado pela definição de Bourdieu:

O conceito de campo refere-se aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos. Todavia, há leis gerais que regem os diferentes campos, ou seja, existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. Sendo assim, “campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, os campos da

---

<sup>4</sup> Tradução para número dois em terena.

religião possuem leis de funcionamento invariantes” (BOURDIEU, 1983b, p. 89). A estrutura de um campo “é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (Bourdieu, 1983b, p. 90)

Sendo um campo em desenvolvimento e não um campo antigo, antes a maior preocupação se concentrava na instrumentação técnica, porém conforme os avanços iniciaram discussões sobre a formação do educador. Os educadores como foco das investigações começaram a ganhar espaço dentro das pesquisas. Diniz (2013) enfatiza que essas e outras investigações ainda precisam de discussões e precisam avançar nos estudos científicos. Não apenas no Brasil, mas também nas pesquisas em outros países.

Por ser um campo de pesquisa relativamente jovem, várias são as críticas sofridas por ele, tanto aqui como no exterior. Todavia, existem recomendações e a tentativa do estabelecimento de uma agenda de pesquisa sobre formação de professores como estratégia para aumentar a qualidade daquilo que se produz sobre o tema e, por via de consequência, com o intuito de fortalecer o campo. (Diniz, 2013, p.152)

Destarte, o surgimento do campo tenha adquirido reconhecimento em 1973, essa data foi definida pelos integrantes do grupo internacional da pesquisa da educação, após um corpo de revisão da literatura ser divulgado como publicação. De acordo com Diniz Pereira (2013), houve estudos sobre a temática antes da data escolhida, mas não era reconhecida como uma linha de pesquisa. No entanto, segundo os estudos de Pereira (2013), apenas em 1986 a consolidação do campo de formação de professores foi concretizada.

A partir da análise da linha do tempo da constituição do campo, outro marco importante acontece em 1990: a crise do paradigma. Pereira (2013, p.148) argumenta: “Privilegiou-se, a partir de então, a formação do ”professor-pesquisador”, ou seja, ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo”. Conseqüente, esses movimentos influenciaram as pesquisas de 2000. Segundo Pereira (2013) às pesquisas sobre a identidade do professor, profissionalização do docente e outros assuntos foram surgindo como temática dentro do campo da formação de professores. A partir da constituição do campo, Pereira (2013), define o campo como recente tanto nas pesquisas brasileiras como nas pesquisas realizadas no exterior. Em semelhança, Marli André (2010, 176) relata a mesma informação sobre a identidade docente: “Nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação

docente, em 2007”.

É perceptível que ao longo dos anos, através dos aumentos das publicações, do aumento do interesse científico, da definição de um objeto próprio e das criações dos eventos científicos e grupos específicos de pesquisa, que o campo se tornou autônomo. No entanto, enfrenta lacunas e sempre está relacionada a outras áreas das pesquisas educacionais. Ou seja, para a constituição de um campo, há elementos essenciais para essa construção. “Outro indicador de delimitação de um campo de estudos é o emprego de metodologias próprias” (André, 2010, p. 178). Diante disso, o campo de formação de professores brasileiro vem enfrentando mudanças e trajetórias diferentes ao longo dos anos. As metodologias próprias vão sendo estruturadas e o foco das pesquisas conforme as décadas são centralizadas em assuntos diferentes.

Conforme Tanuri (2000) argumenta, o início das escolas de formação de professores está relacionada a ideias liberais e a ampliação aos estudos nas camadas populares. Contudo, apenas na Revolução Francesa é pensado na elaboração das escolas normais. Diante disso, nasce a preocupação com a formação dos professores. Após um período e criação da legislação, as escolas normais são instaladas no Brasil, no entanto, com vínculos provinciais.

Em tais circunstâncias, desde a sua criação, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. (Tanuri, 2000, p. 63).

As escolas normais de formação que ocorreu em muitos países, com objetivo de formar professores para lecionar no ensino elementar, obtinha uma base teórica que não foi criada no Brasil, afinal, esse modo de formação tem origem ligada à colonização europeia. Ao ser implementado no Brasil, Pintassilgo e Mogarro (2015), enfatizam a influência da reforma pombalina de 1772 para a construção das escolas normais brasileiras, pois há uma enorme mudança que revolucionou a associação entre o ensino ofertado pelo governo e sua relação com o sistema sociocultural baseado em práticas, perspectiva de mundo, valores, princípios idealizados e controlados pela instituição religiosa católica:

Pela primeira vez, os critérios de admissão, as regras para a certificação profissional, o exercício prático da profissão e a remuneração dos docentes das primeiras letras tendem a ser independentes da Igreja e dos poderes locais e passam para a tutela do Estado. (Pintassilgo e Mogarro, 2015, p. 206).

A partir dessa visão os professores tinham vínculo apenas com o Estado. No início as escolas normais tinham como público alvo os professores homens, porém depois de alguns

anos foram construídas escolas normais para professoras mulheres. Seguindo a linha histórica da formação de professores, após as escolas normais foram criados o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em 1988. Objetivando formar em nível médio professores da educação básica. Substituindo a antiga formação, sendo acessado por meio de prova e seleção. Os alunos ganhavam um salário-mínimo e terminavam o curso com uma formação profissional.

Tanuri (2000), explica que a partir da criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, o estudo sobre a formação de professores cresce em número de pesquisa e produções científicas, desenvolvendo o campo. Outro marco essencial durante o percurso e história da formação de professores é a alteração dos debates conforme a Lei de Diretrizes e Bases, pois é modificada. A Lei 9.393/94, eleva o nível de formação dos professores da educação infantil para o nível superior. Segundo Gatti (2010, p.1356) seus estudos afirmam que: “Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes ao nível superior”. Antes da implementação da mudança da LDB/1996, as licenciaturas já existiam. No entanto, a formação dos professores para as séries iniciais, os futuros formadores passavam primeiramente pela formação do magistério. Após a lei, a formação começa se fortalecer no ensino superior e nas licenciaturas dentro das Universidades públicas e particulares do Brasil. Assim, com essa implementação a LDB/1996 altera mudanças não somente na área da formação do magistério, mas também na formação de professores Indígenas, no artigo 78 é possível encontrar a seguinte informação:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – 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; II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Brasil, 1996)

Ou seja, a LDB 9394/96 e o Estado Federal se responsabilizam com a construção de uma política afirmativa referente à educação escolar indígena que envolve a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, valorização da identidade, território, línguas maternas indígenas. Com o compromisso de estimular a pesquisa e ensino e assegurar a entrada dos povos indígenas ao conhecimento técnico-científico.

## 2.2 Políticas docentes

O termo política muitas vezes é construído popularmente na base do senso comum. No entanto, entender a delimitação exata da palavra política é o passo primordial para a compreensão das políticas docentes. Visando as dificuldades da temática, Rua (2009, p.17) define: “Considerando o amplo, diversificado e indefinido uso do termo política, o primeiro desafio que se apresenta, para o estudo de políticas públicas, é o de esclarecer o seu significado na perspectiva da ciência política.” Argumentando sobre a definição, a autora também apresenta uma comparação para melhor esclarecimento:

O termo “política”, no inglês, politics, faz referência às atividades políticas: o uso de procedimentos diversos que expressam relações de poder (ou seja, visam a influenciar o comportamento das pessoas) e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas. (Rua, 2009, p. 18).

Rua (2009), após desenvolver o termo política faz uma ligação entre políticas públicas. Comparando com palavras em inglês e seus significados.

Já o termo policy é utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. Em outras palavras, policy significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. Avançando um pouco mais, é possível sustentarmos que as políticas públicas (policy) são uma das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. (Rua, 2009, p. 19).

Visando essa construção teórica, a política docente é analisada através das legislações e regulamentações sobre a formação de professores. Para Evangelista (2012), ao realizar uma pesquisa com documentos, se faz fundamental o passo de localizar, ler, reler, analisar, observar os elementos apresentados. Passos que estão cobertos de intencionalidades e tem relação com os contextos sociais e econômicos. Assim, é possível entender que os documentos da política docente e a formação de professores estão em contextos da política educacional, e mantêm relação com a política social.

A análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Uma aproximação de tal natureza permite identificar diferentes concepções de política educacional, algumas das quais é oportuno considerar. Como ponto de partida, podemos afirmar que a política educacional é uma concepção da política social. (Vieira, 2006, p.14).

Portanto, entende-se se o âmbito da política educacional como percepção da política social e sua relação com a política pública:

As políticas sociais são aquelas políticas públicas voltadas para a oferta de bens e serviços básicos à população, compreendendo as áreas da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (Brasil, CF, 1988 apud Rossini et tals, 2015, p. 157).

De acordo com Secchi (2016), a ciência política é composta pelo estudo dos atores políticos, instrumentos, problemas públicos e pesquisa sobre as políticas públicas. Em definição internacional, é chamada de Policy Sciences. Dessarte, a ciência política pública se desmembrou da ciência política. Um campo que tem intersecções disciplinares com a sociologia, psicologia social, direito, engenharia, economia e administração pública.

Isto posto, as pesquisas sobre a temática se configuram em prescritivos e descritivos, divididos em classificações: análise de políticas públicas, pesquisas de políticas públicas, avaliação de políticas públicas e teoria da escolha pública. Ou seja, Secchi (2016, p.9) define: “A pesquisa de política pública (policy research) pretende a construção teórica e utiliza métodos eminentemente indutivos”.

Visando essa perspectiva, a análise de documentos da política pública, especificamente da política educacional, atende as recomendações de Garcia, Shiroma e Campos:

Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo locus de poder está constantemente mudando. (Garcia, Shiroma e Campos; 2005, p. 433).

Partindo da perspectiva do processo histórico da formação de professores, hoje temos uma legislação que está carregada de mudanças e desenvolvimentos. Logo, é necessário um levantamento de algumas Legislações sobre a formação de professores e quais os objetivos desses normativos para o entendimento do contexto temporal da construção da formação de professores brasileira, que influenciará a formação de professores indígenas.

Iniciando em 1996, é publicada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seguida, a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Em 2001, a Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Alguns anos posteriormente, a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. No ano seguinte, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

No mesmo ano a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

No ano de Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Uns anos depois Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências e em 2014, é publicada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovando o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Após o levantamento das principais legislações, é necessário também entender as Resoluções sobre a formação de professores. Logo, o quadro abaixo não tem como objetivo identificar todas as Resoluções publicadas, mas sim algumas importantes para contextualizar a temporalidade e o desenvolvimento da formação de professores.

### **Quadro 3 - Resoluções sobre a formação de professores/ Objeto**

Resolução	Objeto
-----------	--------

Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura
Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Segundo Oliveira e Leiro (2019), após levantamento das legislações as atividades progridem de forma fragilizada, além das regulamentações, estarem concentradas no poder do Executivo Federal. Isto posto, os autores também defendem a busca de uma solução imediata de disposição de agir para fortalecer a formação de professores, valorização dos docentes e do sistema educacional. Portanto, para Oliveira e Leiro (2019, p. 21) “As políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da Educação Básica e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação”.

Dessa forma, o processo contínuo da formação de professores, levado em consideração da dimensão em constante mudança, como relata a citação acima, está centrado nas principais legislações que regulamentam a profissão docente. O quadro abaixo organiza de forma visual esse conteúdo:

#### **Quadro 4 - Principais legislações atuais sobre a formação docente/Ano de Publicação**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>ANO</b>
------------------	------------

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei n 9.394/96,	1996
Resolução CNE/CEB N° 02/97	1997
Resolução CNE/CP 1/2002	2002
Resolução CNE n 2/2015	2015
Resolução CNE/CP n° 2/2019	2019

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394/96, direciona a organização da educação básica, com 9 títulos, 6 capítulos, 92 artigos e organiza a estrutura em âmbito nacional, definindo os princípios e fins da educação, apresentando as modalidades, regulamentando as responsabilidades em regime de colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. Portanto, define o que cabe à escola e define as responsabilidades dos docentes.

O documento, no Título VI, assiste os profissionais da educação com 7 artigos. O artigo 62, estabelece a importância da teoria com a prática e a capacitação dos profissionais em serviço. Além de reforçar a necessidade de aproveitamento da vivência e conteúdos realizados em outras atividades e estabelecimentos de ensino. (Brasil, 1996). O artigo 62, apresenta que os professores precisam realizar a formação em licenciatura, porém a formação em magistério é aceita para nível da educação infantil e o estudo de nível médio para as primeiras séries iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 1996).

Segundo o artigo 63, a instituição de ensino superior tem a responsabilidade de assegurar:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, Art 63).

Em seguida, no artigo 64, é obrigatória a formação de graduação em licenciatura em Pedagogia ou uma pós-graduação na área para assumir os cargos de administração escolar. Em continuação, o artigo 65 define a obrigação de 300 horas práticas. (Brasil, 1996)

E no artigo 66 determina a realidade da docência no ensino superior, ou seja, a

preparação do profissional deverá ser construída ao nível de mestrado e doutorado. Por fim, no artigo 67 assegura os profissionais da educação e sua carreira pública, de modo que é esclarecido o processo seletivo realizado através dos concursos públicos, a formação continuada, piso salarial, elementos de trabalho para a realização de suas atividades, horas destinadas às tarefas burocráticas como: estudos, planejamentos, avaliação (essas horas devem estar dentro da carga do trabalho), e a progressão fundamentada na titulação (Brasil, 1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2, publicada em 16 de junho de 1997, composta por 12 artigos, articula sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional ao nível médio. A resolução garante a formação dos professores em três esferas: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador.

A Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 que é acompanhada pelos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. Com 19 artigos e cinco folhas, o documento abrange a organização curricular, a observação da atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, identifica a construção do projeto pedagógico dos cursos, a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, o funcionamento da autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição e o critério da estrutura da matriz curricular.

O documento Resolução CNE/CP n.º 2, publicado no dia primeiro de julho de 2015, configurada pelo Conselho Nacional de Educação de esfera nacional, determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O objetivo desse documento também é incentivar os novos profissionais da área da educação, pois define que é possível um aproveitamento de disciplinas aos estudantes que se formaram em bacharéis e tecnólogos (Brasil, 2015).

Outro elemento fundamental é a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que propõe no âmbito federal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC – Formação). Este

documento é o mais recente, dessa forma, avança com orientações para a formação de professores de modo geral.

Composto por 30 artigos e 6 capítulos, articula a dimensão do conhecimento profissional, dimensão da prática profissional e a dimensão do engajamento profissional. Consequentemente, a resolução aborda no capítulo 1 o objeto com 4 artigos. O capítulo dois, abrange os fundamentos e a política da formação docente em dois artigos, baseado na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Brasil, 1996), e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O capítulo três relaciona a organização curricular dos cursos superiores para a formação inicial do docente visando a garantia da igualdade e equidade, entendendo que a formação e necessita ser composta por elementos essenciais (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, responsabilidade, protagonismo, etc), respeito pelo aprendiz e pela aprendizagem, relação entre a teoria e prática. (Brasil, 2019).

No capítulo quatro, a resolução se desenvolve sobre os cursos de licenciatura. Assegurando a carga horária mínima obrigatória de três mil e duzentas horas (a resolução 02 de 2015 já assegurava isso). O capítulo cinco estipula a formação da segunda licenciatura e sua carga horária. Em continuação, o capítulo seis decide a formação pedagógica para graduados. O capítulo sete, marca a formação para as atividades pedagógicas da gestão e o capítulo oito o processo avaliativo interno e externo. Por fim, o capítulo nove, assenta as disposições transitórias e finais, revogando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. (Brasil, 2019)

### **2.3 Legislação sobre a formação de professores indígenas**

Alguns elementos necessitam ser assistidos para uma formação de qualidade, que deva ser alinhada às comunidades e não uma instituição reprodutora de conhecimentos que não estão articulados aos princípios da educação escolar indígena:

Tem-se como pressuposto que as propostas *de e para* a formação de professores indígenas devem estar associadas ao modelo de educação escolar indígena. Por isso, constitui-se em desafio a inserção dos princípios da interculturalidade nos processos de formação de professores indígenas. Esse desafio encontra-se avalizado na Constituição Federal de 1988, que estabelece o reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural e, por consequência, a proposta de uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e centrada nos territórios etnoeducacionais. (Militão, 2020, p. 4).

A partir dessa perspectiva, a luta pela formação de professores indígenas está em construção e visivelmente os povos originários precisam ser ouvidos para os

desenvolvimentos dos documentos.

Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil. (Grupioni, 2006, p. 65).

Políticas públicas voltadas para os povos originários foram geradas com muita luta e resistência dos povos indígenas, conquistadas por insistência dos movimentos e procura dos direitos.

De acordo com Maher (2006), a formação de professores indígenas se iniciou em organizações não governamentais por volta da década de 70. E a partir de muita luta e resistência dos povos originários na década de 80 e 90 legislações começaram a ser regulamentadas para a educação escolar indígena. Atualmente a formação inicial e específica de professores indígenas está dividida em duas modalidades: normal e superior. Entre elas o nível médio (magistério indígena) e o ensino superior (pedagogia intercultural e licenciatura intercultural).

Em vista disso, partindo do ponto que os professores indígenas devem ser reconhecidos e atendidos em sua formação, há um reconhecimento na legislação. O quadro abaixo identifica as principais legislações relacionadas a formação de professores indígenas e o ano de referência:

**Quadro 5 – Legislações relacionadas a formação de professores indígenas/ ano de publicação**

<b>Legislações</b>	<b>Ano</b>
Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN)	1996
Parecer 14/99	1999
Resolução CNE/CEB n.3/1999	1999
Plano Nacional de Educação	2001

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	2002
Decreto n 6.861/2009	2009
Resolução CNE/ CEB n 2/2009	2009
Parecer CNE/CEB nº 13/2012	2019
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	2012
Plano Nacional de Educação	2013
Parecer CNE/CP Nº 6/2014	2014
Resolução CNE n. 1 de Janeiro de 2015	2015

**Fonte:** Dados extraídos da plataforma MEC

O propósito desse quadro é apresentar as principais legislações que regulamentam a formação de professores indígenas. No entanto, é interessante lembrar que o marco legal da educação indígena tem ênfase inicial na Constituição Federal de 1988, pois o documento assiste os processos próprios de didática das comunidades indígenas as línguas originárias (em quais artigos?). O quadro acima, tem como primeiro documento que contém artigos definidos especificamente para a formação indígena; A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN:

Define diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas e estabelece um prazo para que se formem adequadamente para trabalhar nas respectivas escolas, começaram a surgir em todo o Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, o qual possibilita a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Estes cursos possibilitam um avanço muito grande na educação escolar indígena no país (Oliveira, 2016, p.9).

Em seguida no quadro a legislação a Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. A resolução regulamenta as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Em suma, desde os primeiros artigos, a resolução compreende a educação escolar indígena. Segundo Menezes, Faustino e Novak (2021, p.912): “O Parecer n.º 14/99 afirma que havia, no período, inúmeros professores indígenas sem a formação convencional em magistério; tinham o domínio dos conhecimentos da cultura, entretanto, faltava-lhes formação acadêmica. ”

Esta resolução institui a categoria de escola indígena e a categoria de professor

indígena, mas não é uma regulamentação específica para a formação de professores indígenas. Todavia, no artigo 6, 7 e 12 são exclusivos para a formação de professores indígenas.

Propondo a formação valorizando a cultura da comunidade indígena e delimitando: “A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (Brasil, 1999, Art. 6). E também determinando que a formação de professores indígenas a formação continuada e inicial em serviço. Além de garantir a qualidade dos cursos:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (Brasil, 1999, Art. 12)

A resolução comentada apenas cita a formação de professores indígenas, no entanto, em 2002 é publicado os Referencias para a Formação de Professores Indígenas. Um livro com 7 capítulos e 84 folhas, direcionando os aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores indígenas. O documento abrange relações entre os objetivos da escola e a formação dos professores indígenas, perfil dos professores, competências profissionais, objetivos da formação, características gerais do currículo de formação de professores indígenas, avaliação dos programas, material didático e pesquisa e a implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas.

Este documento é subsídio para a implementação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Complementar aos referências para Formação de Professores (MEC, 1998) e ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (MEC, 1998), está baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas em andamento no Brasil e em outros países. Foi formulado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não-governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas. (BRASIL, 2002,

p. 9)

Em uma linha histórica e cronológica, o Decreto n 6.861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, reconhece a importância da participação das comunidades indígenas na definição dos currículos, metodologias e materiais didáticos.

A Resolução CNE/ CEB n. 2/2009 é uma resolução que determina complementar o decreto anterior, pois Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos, 8º, § 1º, e 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Porém, é dirigida a temática específica das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e cita os professores indígenas, que irão atender a educação básica.

A Resolução também é um regulamento geral e atinge os quilombolas, indígenas e outros professores da área urbana ou rural. Ou seja, não é um documento específico apenas para a formação indígena. “Art. 7º A presente Resolução aplica-se, inclusive, aos professores indígenas e aos professores quilombolas, os quais gozarão de todas as garantias aqui previstas, considerando as especificidades dessas atividades docentes.” (Brasil, 2009, p. 5).

O Plano Nacional de Educação também se configura como um importante documento sobre a construção da formação de professores indígenas. Em 2001, o documento passou a integrar o ordenamento jurídico, Grupioni (ano) explica a necessidade e as mudanças que o Plano Nacional de Educação traz a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas:

No Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em janeiro de 2001, há todo um capítulo sobre a educação escolar indígena, com metas a curto e longo prazos, onde se estabelece a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para essas escolas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. O PNE prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o

reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. (Grupioni, 2000, p. 275)

No capítulo 9 do Plano, com o título Educação Indígena, é retratado a temática do diagnóstico sobre a educação escolar indígena, as diretrizes, objetivos e metas. No tópico Metas, especificamente na meta 17, é definido um período de dois anos para o incentivo de programas para a formação de professores indígenas: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas ao nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (Brasil, 2001, p. 60).

Outra importante legislação citada no quadro são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica publicadas em 2012, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que acompanha o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012. As novas diretrizes para Oliveira e Nascimento (2012) são “Ligadas às demandas da EEI surgidas nos últimos treze anos, estas apontam para a necessidade da oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas, em conformidade com os projetos societários e de escolarização de cada povo”. Nesse contexto o parecer defende:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Parecer CNE/CEB n. 13/2012)

O Parecer CNE/CP Nº 6/2014, conotou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Logo no início do documento é levantado os fundamentos legais para a estruturação de uma educação escolar indígena, sendo elas:

A Constituição Federal de 1988; a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012). (Brasil, 2014, p. 1)

O documento também cita sobre a formação de professores indígenas no Brasil na atualidade, citando as primeiras experiências sobre com os monitores indígenas exercendo a função de auxiliares durante a aprendizagem. Além de citar os cursos de magistérios e as licenciaturas interculturais:

Os cursos de licenciaturas interculturais, além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda. Nesse processo, merece destaque o papel desempenhado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das organizações de professores indígenas de base local na reivindicação pela criação de políticas de acesso e permanência na Educação Superior e, especificamente, por uma política nacional de formação docente. (Brasil, 2014, p. 5).

Outra pauta citada no Parecer CNE/CP Nº 6/2014, foram os principais desafios da formação de professores indígenas, que correspondem a permanência dos estudantes indígenas, diálogo dos espaços de formação dentro da comunidade e dos movimentos indígenas, estabelecimento da interculturalidade crítica como norteador metodológico, recebimento de recursos financeiros, entre outros (Brasil, 2014).

Em relação aos princípios e objetivos, são exatamente iguais aos da Resolução CNE/CP n. 1/2015, em seguida o documento segue definindo uma coerência com a construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, e do perfil do professor. O documento também retrata sobre a os projetos pedagógicos dos cursos e propostas curriculares, da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas, da gestão, avaliação dos programas e cursos de formação, e por fim, o Parecer CNE/CP Nº 6/2014 finaliza com a promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades.

O parecer aponta alguns desafios no estabelecimento de parâmetros para o funcionamento desses cursos, dentre os quais gostaríamos de ressaltar: a simetria entre os diferentes saberes (indígenas e não indígenas); a aplicação de metodologias que considerem a interculturalidade crítica no diálogo entre diferentes “racionalidades” de compreensão do mundo; e o reconhecimento de diferenças em culturas postas em contato como valor precípua para o estabelecimento do direito à igualdade. Ainda, o parecer torna explícita a preocupação de que a “formação de professores indígenas será específica,

diferenciada, intercultural e, quando for o caso, bilíngue/multilíngue, em conformidade com os princípios da Educação Escolar Indígena” (Fernandes, 2015, p. 42).

A partir do Parecer CNE/CP Nº 6/2014, em 2015 é publicado um documento específico para a formação de professores indígenas. A Resolução CNE/CP n. 1/2015 tem como função documentar e regulamentar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas nos cursos de ensino médio e nos cursos de educação superior. A resolução está dividida em três capítulos. E dentro desses capítulos os principais pontos da formação de professores indígenas se concentra no curso, no currículo, na qualificação dos profissionais que irão trabalhar na formação, na gestão e na formação continuada.

Atualmente a oferta das Licenciaturas Interculturais Indígenas são cursos de formações asseguradas por essa Resolução, pois é o documento mais recente citando os principais pontos dentro da educação escolar indígena. Sendo elementos dessa construção: a formação necessita estar baseada no território, é fundamental o conhecimento indígena, o reconhecimento do modo de produção e a presença dos sábios. Além que de acordo com Resolução CNE/CP n. 1/2015 a da formação dos professores deve estar em concordância ao currículo da escola indígena, abrangendo a interculturalidade e a valorização da língua materna da comunidade.

As diretrizes devem regulamentar tanto a formação inicial (superior e médio), quanto a formação continuada.

Art. 33. Para que a formação inicial e continuada de professores indígenas ocorra em conformidade com os princípios e objetivos inscritos nestas Diretrizes Nacionais, é imprescindível que os respectivos sistemas de ensino garantam as condições concretas para sua realização, por meio da destinação de recursos humanos e financeiros adequados para este fim. (Brasil, 2015, p. 8).

É necessário também que os sistemas de ensino garantam a continuação da formação em serviço. Nessa perspectiva a Resolução define que para o desenvolvimento da formação de professores indígenas é essencial que os profissionais que irão trabalhar na formação dos professores indígenas, tenham a experiência com os povos originários, sejam comprometidos com as práticas pedagógicas:

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam

esses processos formativos. (Brasil, 2015, p. 5).

A gestão dos programas de formação deve ser assegurada com participação de representantes indígenas. Cada povo tem seus líderes que representam as comunidades, a diretriz reconhece que é importante a participação do povo indígena para desenvolver uma formação democrática e para ser utilizado no cotidiano. Afinal a educação indígena começa no território, é um processo de espaço e cultura, que envolve processos autônomos. Sendo assim, é preciso que o povo indígena também tenha poder de decisão na educação escolar de suas próprias crianças.

#### **2.4 Formação de professores indígenas**

Nesse sentido, nós professores temos que lutar, nos organizar melhor e reivindicar nossos direitos para conquistarmos nossa autonomia. Só assim nossas escolas serão parte de nós e não embaixadas. (Benites<sup>5</sup>, 2015, p.32).

A luta pela educação escolar indígena e a formação de professores indígenas é uma forma de resistência e uma das estratégias para a continuidade dos saberes da própria comunidade.

Tendo em vista que a formação de professores deve ser construída através de diálogos com professores e a educação escolar indígena, junto com pesquisadores indígenas.

Visando essa perspectiva, segundo Eliel Benites<sup>6</sup> (2014, p.72), a temática da formação de professores está interligada a alguns fatores essenciais: território e espiritualidade. Logo esses e outros fatores necessitam de atenção para o desenvolvimento de uma educação escolar que respeite as peculiaridades dos povos originários: “Entra em cena o papel dos professores indígenas, com uma formação específica e diferenciada, para garantir os processos próprios de ensino e aprendizagem.” Ou seja, a identidade do indígena, do professor indígena e da educação escolar indígena dentro das comunidades tem processos

---

<sup>5</sup> Sandra Benites, professora, militante e indígena do povo Guarani. Realizou a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em antropologia social pelo programa de pós-graduação do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e doutorado na mesma universidade.

<sup>6</sup> Eliel Benites, indígena do povo Guarani. Realizou sua carreira acadêmica na graduação em Licenciatura Indígena, Teko Arandu, pela Universidade Federal da Grande Dourados, Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Realizou a função de professor e diretor da Faculdade Intercultural Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente é Diretor do Departamento de Línguas e Memória do Ministério dos Povos Indígenas (MPI).

próprios. Segundo Gonçalves<sup>7</sup> (2018), os professores protagonizam no desenvolvimento da perspectiva da educação escolar indígena:

Todos os professores contribuem na construção de um olhar sobre a educação escolar indígena. A formação dos professores incide sobre as ações que os mesmos colocarão não só nas suas práticas pedagógicas, mas na sua postura e participação na vida da comunidade. (Gonçalves, 2018, p. 49).

Portanto, dentro da composição da identidade profissional é essencial a presença da interculturalidade, para a formação de estudos que relacionam a vivência da sociedade indígena com as atividades da ciência da educação. Para Benites (2014, p.90), o profissional docente quando inclui a presença dos ensinamentos dos mestres tradicionais junto ao seu trabalho pedagógico, desenvolve uma nova identidade docente: “Um sujeito capaz de transitar entre o mundo da escola e o universo dos saberes tradicionais”.

Desse modo, Benites (2014), relata como o Fórum Indígena, que se realiza na aldeia Te'yikue, município de Caarapó – MS, é um dos instrumentos de progresso da educação escolar indígena e construção da identidade do professor que está dentro dessa realidade. Nessa reunião é realizado compartilhamento de experiências, conhecimentos tradicionais e estudos científicos. É interessante como Benites (2014), informa o funcionamento do fórum da Reserva Indígena Te'yikue:

O Fórum Indígena – que acontece até hoje - foi criado como espaço coletivo, onde diversos segmentos da comunidade da Reserva Indígena Te'yikue discutem democraticamente, na Semana dos Povos indígenas, no mês de abril de cada ano, inúmeros temas referentes aos povos indígenas. Para sua realização, todos são envolvidos de forma interdisciplinar, a partir da escola e, precisamente, a partir dos professores indígenas, sobre temas da realidade, definidos coletivamente, ou sobre dificuldades e desafios que devem ser encarados de forma conjunta e corajosa. (Benites, 2014, p. 93).

Benites (2014), reforça a resistência do desenvolvimento da Reserva Indígena Te'yikue e a compreensão da educação escolar indígena kaiowá e guarani. No entanto, foi necessário reformar a construção já existente, que impedia uma valorização da cultura e reforçava um caráter colonizador e uma pedagogia tecnicista. E conforme as escolas foram reformando a filosofia e os princípios da educação, os professores ganham uma nova identidade e novas metodologias começam a surgir. Conforme o fórum vai reconhecendo

---

<sup>7</sup> Daniela Lourenço Gonçalves, é professora, mestra, militante indígena do povo Terena. Possui graduação em Ciências Sociais e Letras, Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, e está desenvolvendo seu Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

outros elementos, as leis vão se alterando e a comunidade vai resistindo para sua própria existência, o professor vai alterando sua identidade e compreensão profissional.

No processo dessa nova identidade docente, o professor enfrenta diversas dificuldades em realizar seu trabalho. Entre elas Benites (2014, p.127) cita: “A dificuldade dos professores indígenas é como fazer o diálogo nos diversos campos da ciência ocidental, articulando-os com os conhecimentos kaiowá e guarani, porque as lógicas são diferentes.” Entretanto, lutar contra esse contexto e outros desafios, o seu trabalho tem grande contribuição e é um elemento necessário dentro das particularidades e práticas pedagógicas do espaço da educação indígena.

A prática pedagógica deve contribuir para que o sujeito construa o caminho, utilizando as experiências, os diversos olhares, buscando a integração e a diversidade. O que buscamos é a retomada a uma posição onde a natureza é uma rede de interligação física, espiritual, social, ambiental, e o papel do homem neste contexto é atuar para fortalecer esta rede a partir da consciência crítica e reflexiva. (Benites, 2014, p. 128).

A luta pela educação escolar indígena e a formação de professores indígenas é uma forma de resistência e uma das estratégias para a continuidade dos saberes da própria comunidade. No entanto, se torna essencial lembrar que, de acordo com Ferreira (2006, p.205), “Certamente, não será essa luta por formação que irá garantir a existência das comunidades indígenas, mas também a insistência na busca por uma sociedade mais justa em que cada professor seja mais um instrumento de luta por melhoria em todos os setores da sociedade”.

Atualmente os estudantes que estão buscando a entrada para a formação de professores através das Universidades Federais e Estaduais, têm a possibilidade de escolher entre as licenciaturas tradicionais ou a licenciatura intercultural indígena. Contudo, nem todas as universidades públicas brasileiras oferecem a Licenciatura Intercultural e suas ofertas estão associadas a partir da Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais.

Enquanto a divisão política administrativa propõe autonomia relativa aos estados e municípios, a política dos TEE's propõe uma agenda de ações para cada membro pactuante em benefício da Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, das Escolas Indígenas. Dentre as ações, podem ser destacadas no âmbito das universidades a formação de professores/as indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. (Gonçalves, 2018, p. 29).

A Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais é um decreto uma ação de divisão

de “Territórios etnoeducacionais, definidos a partir da consulta aos povos indígenas e está relacionada à sua mobilização política, afirmação étnica garantia de seus territórios e de políticas específicas na área da educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988” (MEC, 2009 apud Gonçalves, 2018, p. 27).

O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, composto por 14 artigos, assegura a Educação Escola Indígena, e tem como objetivos: assistir à sobrevivência da cultura e do povo originário, manutenção das línguas de origem, programas de formação que assistem de forma intercultural às comunidades indígenas, programas específicos e conteúdos culturais, material didático e específico e conservação das identidades (MEC, 2009).

Além de reconhecer a necessidade de diretrizes curriculares especializadas e elementos essenciais (ensino lecionado na língua da comunidade, exclusividade e organização própria). Consequentemente a União terá a responsabilidade de assistir em função técnica e assegurar os recursos financeiros a construção das escolas, formação inicial e continuada, realização do desenvolvimento dos materiais didáticos e do ensino médio integrado à formação profissional (MEC, 2009). No entanto, após a apresentação dos objetivos, o documento tem ênfase na parte territorial, no artigo 6 relata sobre esta organização:

Art. 6o Para fins do apoio de que trata o art. 5o, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos: I - as comunidades indígenas envolvidas; II - os entes federativos envolvidos; III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI; IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI. Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Artigo 6, MEC, 2009).

Porém, Gonçalves (2018, p 29), reforça que o decreto carrega uma incitação às pautas sobre território indígena e o desenvolvimento da territorialidade: “Para isso é necessário que todos os entes pactuantes (re)conheçam que a territorialidade humana é produzida de diferentes formas.” Ou seja, a forma que o Estado define o território através da barreira geográfica, não é como os povos indígenas definem suas territorialidades. O sentido da terra e a valorização da cultura estão fundamentados na mesma raiz. Logo é necessário os conhecimentos dos povos indígenas para a construção dos espaços:

É preciso saber como ocorreram às ocupações espaciais indígenas, como os povos indígenas se apropriaram dos territórios, de que maneira se organizam nele, espacial, social e culturalmente porque é a partir dessa concepção cosmográfica que o Estado, através da noção de territorialidade cunhada por antropólogos vai reconhecer e definir os marcos do etnoterritório e os povos definem território e vão definir os marcos do seu Território Etnoeducacional. (Gonçalves, 2018, p. 30)

Entendendo esse conceito básico, o decreto determina a formação de professores indígenas está garantida ao mesmo tempo que seu atual serviço prestado dentro das escolas:

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. § 1º 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. (Artigo 9, MEC, 2009).

Observando o decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, é perceptível que dividindo o território etnoeducacional, as políticas de formação de professores em concordância com as universidades públicas brasileiras buscam atender as regiões e os povos se baseando nos territórios etnoeducacionais. Ou seja, as universidades, quando ofertam a formação inicial para professores indígenas, têm como público alvo os povos referentes ao território educacional mais próximo da instituição.

A luta pela formação de professores indígenas é uma forma de resistência e uma das estratégias para a continuidade dos saberes da própria comunidade. No entanto, se torna essencial lembrar que, de acordo com Ferreira (2006), “Certamente, não será essa luta por formação que irá garantir a existência das comunidades indígenas, mas também a insistência na busca por uma sociedade mais justa em que cada professor seja mais um instrumento de luta por melhoria em todos os setores da sociedade” (Ferreira, 2006, p.205).

## **2.5 Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil**

As Licenciaturas Interculturais Indígenas são uma das opções de ensino superior para a formação de professores indígenas. Outras opções de curso superior para a formação específica de professores indígenas são a Licenciatura Intercultural e a Pedagogia Intercultural.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a reserva de vagas. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte. (Melo, 2013, p.125)

As Licenciaturas Interculturais Indígenas obtêm o objetivo de formar de forma específica, diferenciada e intercultural, professores indígenas que estão ou desejam atuar dentro da educação escolar indígena na educação básica, sendo duas as opções: ensino médio ou ensino fundamental II. Dessa forma os professores podem escolher suas habilitações depois de concluírem um eixo básico a todos os ingressantes e seguem objetivos e princípios que deveriam estar alinhados com a escola e comunidade indígena.

A história da Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil, tem um marco significativo em sua primeira oferta no Mato Grosso, consequência de muita luta de professores indígenas e resistência da comunidade dos povos originários. Então em 2001, a UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso, em Barra dos Bugres, ofereceu a oferta de uma graduação do ensino superior através da Licenciatura Intercultural Indígena, a primeira do país. É algo interessante, pois a partir dessa implementação muitas outras foram ofertadas pelo país. Segundo Oliveira (2016): “Os cursos de licenciaturas interculturais podem vir a ser um dos principais mecanismos de afirmação cultural e gestão territorial” (Oliveira, 2006, p. 12)

O Prolind, programa de apoio à formação superior de professores que exerciam a docência em escolas indígenas, também influenciou nessa narrativa de avanços das Licenciaturas Interculturais. Pois, de acordo com o site do MEC, o Prolind “estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais”. Assim, formando professores que estarão atuando nos anos finais do ensino superior e no ensino médio, na realidade da educação escolar indígena.

O PROLIND é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secad/MEC, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. (Oliveira, 2016, p. 12)

Segundo Oliveira (2016), até o ano de 2005 não havia muitas Licenciaturas

Interculturais Indígenas (havia quantas?). Com a implementação do PROLIND, é visível uma expansão de Licenciaturas Interculturais Indígenas após a criação do programa.

O direito em questão é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas, ou seja, trata-se de uma política pública voltada à educação indígena, criada no segundo mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em atenção à Constituição Federal, ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) com relação à educação escolar indígena e às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Sotopietra, 2016, p.9)

Oliveira (2016, p. 12), explica cronologicamente as datas dos editais de convocações: “Desde o lançamento em 2005, até 2010, o PROLIND teve três editais de convocação: 2005 Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005; 2008 – Edital de Convocação nº 3, de 24/6/2008; e 2009 – Edital de Convocação nº 8, de 27/4/2009.” Analisando os editais é observado que há aprovação de 22 IES durante o período de 2005 a 2010:

Os projetos das 22 IES beneficiadas pelo PROLIND até 2010 representam grande avanço para a política nacional de educação escolar indígena. No entanto, não têm acompanhamento técnico-pedagógico da equipe do MEC para avaliar se os objetivos definidos estão sendo alcançados, e se os resultados da formação específica para os professores indígenas estão tendo algum tipo de impacto dentro das aldeias/ comunidades indígenas. (Oliveira, 2016, p. 15).

Baseado na pesquisa de Oliveira (2016), foi construído um quadro de projetos aprovados e pré-aprovados durante os editais de 2005 a 2010, dos seguintes eixos: Eixo I: implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior, Eixo II: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior e do Eixo II: Desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior. O Eixo III: Permanência de alunos indígenas na Educação Superior, não aparece no quadro, pois está relacionado diretamente à permanência dos estudantes indígenas e o foco do quadro é a implementação e desenvolvimento das Licenciaturas Interculturais.

**Quadro 6 – Projetos Aprovados e Pré-Aprovados - PROLIND 2005 a 2010**

<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
Título: Formação Intercultural de Professores	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Título: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Título: Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Título: Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena	Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)
Título: Licenciaturas Interculturais das Áreas: Ciências Sociais, Educação Matemática, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Título: Magistério Indígena Superior dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakajá) Licenciatura Intercultural Específica	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Título: Elaboração de Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Título: Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Sateré e Munduruku	
Título: Licenciatura para Professores Indígenas	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Título: Curso de Licenciatura de Educação Intercultural	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Título: Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Título: Licenciatura Intercultural Indígena	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Campus Porto Seguro)
Título: Licenciaturas Interculturais para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Título: Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Título: Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica Guarani, Kaingang e Xokleng	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Título: Projeto de Cursos de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Título: Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Título: Curso de Licenciatura Intercultural	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Título: Curso de Licenciaturas Indígenas no Contexto dos Guarani e Kaiowá – Projeto Teko Arandu	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024), a partir de dados da pesquisa de Oliveira (2016).

Atualmente o Prolind não recebe a mesma quantidade de recurso financeiro, porém está em funcionamento até hoje. Apesar que muitas licenciaturas interculturais indígenas em vigor, atualmente não recebem mais financiamento do programa:

O PROLIND, portanto, é um programa criado por meio de uma política pública, após a mobilização de diversas associações e organizações, inclusive da FUNAI junto ao MEC, que está em funcionamento até hoje, visando a capacitação universitária de professores para atuação na educação indígena, respeitando-se a cultura e a língua materna daquela comunidade indígena. Um dos problemas relacionados ao programa é o fato de não se tratar de um programa efetivo e sim sazonal, cuja efetividade ocorre apenas com a procura do curso pelas universidades públicas federais e estaduais, não estando aberto às faculdades privadas. Assim, além de limitar o acesso a um menor número de professores (por se tratar de um programa de universidades públicas), é necessário que essas universidades criem propostas e as submetam ao MEC para aprovação ou não do curso naquele estabelecimento. Muita burocracia acaba por dificultar a implementação de

uma política pública. (Sotopietra, 2016, p.6)

Entendendo que o PROLIND, segundo as pesquisas de Sotopietra (2016), não é um programa que segue um cronograma fixo, e não abrange universidades particulares (e nem estaduais): “Não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas federais e estaduais interessadas no oferecimento dos cursos de licenciatura.” (Sotopietra, 2016, p. 5).

O Referencial para a formação de professores indígenas, publicado em 2002 em Brasília, é um documento essencial quando se levanta a legislação da formação inicial de professores indígenas. É um documento baseado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e o Referencial para a Formação de Professores (1999).

O objetivo do livro foi desenvolver um documento que esteja envolvido com a formação inicial e continuada dos professores indígenas, de uma forma que seja aliada a comunidade e ensino indígena: “Espera-se que estes referenciais possam contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino” (Brasil, 2002, p. 5).

Visando atender as comunidades e a educação escolar indígena, o documento aborda as seguintes temáticas: Aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação de programas de formação de professores indígenas, relação entre os objetivos da escola e a formação de professores indígenas, o perfil e a competência profissional dos professores indígenas, as características gerais do currículo de formação de professores indígenas, a avaliação nos programas de formação, material didático e pesquisa e implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas.

No primeiro capítulo sobre os Aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação de programas de formação de professores indígenas, o documento traz um histórico das legislações essenciais que envolvem a temática, citada a Constituição Brasileira de 1988, a edição da Resolução n 3/99 fixando as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e o desenvolvimento de um Programa de Educação Escolar Indígena.

Em relação ao capítulo sobre os professores indígenas, há uma visão sobre o protagonismo da atuação dos professores indígenas, mas em modo de coletividade com suas comunidades. Com um objetivo de fazer uma ligação intercultural entre a sociedade da educação escolar indígena e os conteúdos do sistema, carregam em sua função profissional

importantes tarefas: “Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história” (Brasil, 2022 p. 21).

Comparando o Referencial para a formação de professores indígenas publicado em 2002 com a Resolução CNE/CP n. 1/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências, é visível que as informações são similares e complementares.

Como, por exemplo, a relação entre os objetivos da escola e a formação de professores indígenas, o perfil dos professores indígenas que buscam capacidades a serem desenvolvidas que contribuam com a comunidade, o incentivo da pesquisa e da elaboração do próprio material didático. Compreendendo conceitos importantes sobre o Referencial, adota-se a comparação a Resolução CNE/CP n. 1/2015, que abrange princípios e objetivos da formação de professores indígenas. Visando o seguinte objetivo: “Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (Brasil, 2015, p. 1).

No capítulo 1 é possível encontrar os princípios da formação de professores indígenas, que devem ser presentes tanto na formação inicial, quanto na formação continuada:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (Brasil, 2015, p. 1)

Em seguida, o artigo 3, assiste os objetivos:

I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de

currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (Brasil, 2015, p. 1-2)

Buscando os princípios e os objetivos da Resolução CNE/CP n. 1/2015 dentro das Licenciaturas Interculturais Indígenas, espera-se que os projetos pedagógicos dos cursos cite os princípios e os objetivos e sigam sequência para fundamentar elementos importantes como: o Bilinguismo ou Multilinguismo, Comunitarismo, Diferenças, Especificidade e a Interculturalidade.

Identificando os princípios gerais, baseado nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação da Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, em 1994, é observado os seguintes princípios gerais: Especificidade e Diferença Interculturalidade, Língua Materna e Bilinguismo e Globalidade do processo de Aprendizagem.

Diniz (2023) desenvolve em seu trabalho a justificativa da importância de conceituar e discutir os princípios na formação superior e inicial de professores indígenas:

Diante do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015 darem foco constante aos princípios da EEI, entendemos que a problematização e reflexão dos princípios se faz pertinente para compreendermos como estes se articulam com a formação de professores indígenas e como estes contribuem para a qualidade e pertinência dos cursos (Diniz, 2023, p. 61).

Entendendo que o princípio pertinente para a formação indígena deve ser presente tanto na inicial, quanto na formação continuada, é visível que para Oliveira (2009), os cursos de ensino superior específico bem a partir de uma movimentação das populações indígenas que englobam a América Latina, buscando uma formação a partir de uma visão

intercultural e bilíngue.

Entende-se que as Diretrizes para a Política Nacional de Educação da Educação Escolar Indígena (1994), define uma educação escolar indígena específica e diferenciada e define:

As características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. (Brasil, 1994, p. 10).

Outro conceito de suma importância para a formação inicial de professores indígenas é a reflexão da interculturalidade:

Neste contexto, viu-se emergir o conceito de *interculturalidade* que, melhor compreendido como uma concepção, visa no campo educacional trazer à tona os conflitos históricos perpassados pela hierarquização racial e suas consequências, produtos do colonialismo, ao mesmo tempo em que propõe relações ontológicas, filosóficas, epistemológicas, econômicas e políticas menos assimétricas entre as sociedades nacionais hegemônicas e os grupos racialmente marginalizados. (Do Nascimento, 2014, p. 2).

Entre os povos indígenas e a percepção da interculturalidade busca um intercâmbio de negociações políticas, troca de aprendizagens da própria comunidade e almeja um respeito pelos saberes indígenas. Sendo um elemento principal das Licenciaturas Interculturais Indígenas, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena definem:

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história. (Brasil, 1994, p. 11).

Em parceria a discussão da Interculturalidade, é indissociável do direito do bilinguismo e multilinguismo, afinal os princípios necessitam estarem presentes em conjunto:

Infere-se, portanto, através da análise da Resolução CNE/CP 01/2015 e de seu Parecer que a formação de professores indígenas para se desenvolver com qualidade e com pertinência, precisa ter forte vinculação com o povo, o território e a escola indígena, de forma a atender seus anseios e objetivos.

Para tanto, os princípios instituídos para a EEI são os mesmos a serem admitidos e desenvolvidos na formação de professores. Reiteramos que os princípios acima problematizados não podem ser pensados em separado em sua materialização. São complementares um ao outro, de forma que, se desenvolvidos de forma individual, descaracteriza-se e anula-se a pertinência dos mesmos, esvaziando-os dos seus sentidos. (Diniz, 2023, p. 84).

Em vista que a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, define no Art. 2º como princípio da formação de professores indígenas a: “ II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; (Brasil, 2015, p. 1). E como objetivo no Artigo 3: “V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena.” (Brasil, 2015, p. 2), o bilinguismo e o multilinguismo seguem como estruturas para subsidiar a construção:

Entende-se analisando os estudos de Luciano (2017), que as perspectivas bilíngues e multilíngues visando a interculturalidade precisam estar alinhadas à educação escolar indígena para a continuidade da existência dos saberes indígenas e a história dos povos indígenas. Luciano (2017, p. 301) defende: “Sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos”. Logo, muitos dos saberes indígenas devem ser transmitidos por sua língua materna, respeitando os aspectos centrais da cultura indígena.

É notadamente evidente, ao analisarmos o conceito comunitarismo se define como ao lado de sentido de comunidade interligada ao território:

Remete-se, portanto, ao sentido de coletividade, onde não apenas o modo de se viver, mas também as decisões a serem tomadas e os projetos societários se realizam na esfera da comunidade como um todo. Falar de comunitarismo exige tratar acerca do local físico onde o comunitarismo, bem como os elementos das culturas indígenas se congregam e se manifestam, que é o território (Diniz, 2015, p. 79).

Nesse sentido, a Resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015 se refere em todos os capítulos do documento sobre a comunidade e o território, principalmente no capítulo 1 e 2. No capítulo 1 é possível identificar claramente sobre o valor desses essenciais elementos, que em todos os princípios refletem sobre a comunidade e a experiência sociocomunitária. No capítulo 2 que englobam o perfil do professor e dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares, o Art. 9º define:

Art. 9º Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base: I - as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística; II - as formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena; III - a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas; (Brasil, 2015, p. 3-4).

Analisando em conjunto os conceitos para a estruturação de um curso de formação superior e inicial de formação de professores indígenas, o artigo 24 da Resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015 reforça que a “A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino.” (Brasil, 2015). Além dessa importante informação as Universidades mais próximas das comunidades deverão ser aliadas no processo de formação inicial e continuada:

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio. (Brasil, 2015, p. 7).

Visando essa perspectiva foi observado os projetos pedagógicos dos cursos atuais de Licenciaturas Interculturais dos Brasil, buscando identificar se estão em concordância com os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP n. 1/2015 e com os conceitos de Bilinguismo, Multilinguismo, Comunitarismo, Diferença, Especificidade e Interculturalidade.

É visto a partir da literatura e dos dados levantados que a formação de professores indígenas é consolidada através de uma construção de luta e resistência dos povos indígenas em relação a todos os direitos que hoje são obrigações do Estado, e a formação de professores indígenas é um desses setores, que afinal é um dos elementos essenciais para garantir uma educação escolar indígena intercultural de qualidade e de valorização de saberes tradicionais.

A realização de um retorno histórico-temporal possibilita a construção de um entendimento de como o desenvolvimento a partir da implementação de políticas e contexto do documento influencia a visibilidade da temática destacada nesse trabalho. Sendo o campo de formação de professores uma base para a edificação da formação de professores indígenas.

## CAPÍTULO MOPO'ÂTI<sup>8</sup>: LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

### 3.1 Formação de Professores Indígenas nas Licenciaturas Interculturais

As licenciaturas interculturais indígenas, independente do estado ou da universidade, têm como princípio a interculturalidade. Esse conceito é central nos processos de formação de professores indígenas. Para atender a perspectiva de formação intercultural, foram criados cursos de graduação que têm pontos comuns mesmo sendo oferecidas em diversas partes do Brasil, como a pedagogia da alternância, a escolha da habilitação por parte do discente, a valorização da cultura local, o entendimento da diversidade de povos indígenas na mesma região.

Para Cellard (2014, p. 295), “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. A pesquisa documental empreendida permitiu identificar quais estados oferecem a Licenciatura Intercultural. No Brasil, entre os 26 estados e o Distrito Federal, há a oferta da Licenciatura Intercultural em 24 estados brasileiros, sendo oferecida por instituições estaduais e federais.

No entanto, não foi possível localizar a implementação do curso nos estados do Sergipe, Rio de Janeiro, e no Distrito Federal. Dessa forma, dois estados e o Distrito Federal estão em defasagem com a oferta da formação inicial de professores inicial indígenas em nível superior, não oferecendo a educação que respeite e dialogue com interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e o modo de vivência de suas comunidades. O que é uma realidade extremamente contraditória, pois nos estados que não oferecem licenciaturas interculturais, há a existência de universidades federais e estaduais e uma população de professores indígenas que buscam a licenciaturas comuns, sem um diálogo intercultural por falta de cursos específicos para a população dos povos originários.

Com relação aos cursos ofertantes, tem-se 10 cursos na Região Nordeste, 7 na Região Norte, 4 na Região Centro-Oeste, 4 na Região Sul e 3 na Região Sudeste, conforme demonstrado no Quadro:

---

<sup>8</sup> Tradução do Número 3 em Terena.

### Quadro 7 – Oferta de Licenciaturas Interculturais Indígenas – 2024

REGIÃO	UNIVERSIDADES	QUANTIDADE
Região Nordeste	Universidade Federal de Alagoas Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Universidade Federal do Ceará Universidade Estadual do Maranhão Universidade do Estado da Bahia Instituto Federal da Bahia Universidade de Campina Grande Universidade Federal de Pernambuco Instituto Federal do Piauí Universidade Federal do Rio Grande do Norte	10
Região Norte	Universidade Federal do Acre Universidade Federal do Amapá Universidade Federal do Amazonas Universidade Estadual do Pará Universidade Federal de Rondônia Universidade Federal de Roraima Universidade Federal do Tocantins	7
Região Centro Oeste	Universidade do Estado do Mato Grosso Universidade Federal do Goiás Universidade Federal da Grande Dourados Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	4
Região Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de São Paulo	3
Região Sul	Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Comunitária da Região de Chapecó Universidade Federal da Integração Latino-Americana	4

**Fonte:** Dados extraídos das páginas eletrônicas das IES ofertantes, 2024.

Observa-se a abrangência da oferta de Licenciatura Intercultural Indígena, com 28 Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, sendo ofertada por 26 Universidades e 2 Institutos Federais em 24 estados. Visto que, as regiões sudeste e nordeste são as únicas regiões que não contém a Licenciatura Intercultural Indígena em todos os estados. Na região Centro- Oeste, obtém em todos os estados, mas não no Distrito Federal.

A identificação das Licenciaturas Interculturais foi dividida por regiões geográficas do Brasil, visando problematizar se estão em consonância com a Resolução CNE/CP n.1/2015, documento normatizador da oferta da formação de professores indígenas no tempo presente. Baseado nesse normativo, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) será efetivada

através dos princípios e objetivos, investigando a presença dos princípios da interculturalidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo nos cursos mapeados para desvelar como se desenvolve a formação de professores indígenas no Brasil.

### Oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na Região Centro-Oeste

Figura 1 – Região Centro-Oeste



Fonte: Elaborado pela autora através do Canva (2024).

A região Centro-Oeste é composta por três estados – Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás – e o Distrito Federal. Em todas as capitais dessa região existem

universidades públicas e privadas. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (Brasil, 2023), a Região Centro- Oeste abrange 11,80% da população indígena, totalizando 199.912 pessoas indígenas. Também é interessante citar que “Os percentuais de indígenas no total de residentes das Terras Indígenas variam regionalmente, encontrando-se as maiores proporções na Região Centro-Oeste, com 97,74% (113.943)” (Censo Demográfico, IBGE, 2023).

**Figura 2 - Região Centro-Oeste e Universidades**



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

Dentro dessa região foi possível identificar três Licenciaturas Interculturais ofertadas

respectivamente pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/MS), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT/MT) e na Universidade Federal de Goiás (UFG/GO). Sendo o Distrito Federal, o único território da Região Centro-Oeste que não oferece nenhuma Licenciatura Intercultural.

## **MATO GROSSO DO SUL**

No estado do Mato Grosso do Sul, a educação superior pública é desenvolvida através das seguintes instituições: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Mesmo o estado apresentando “o terceiro maior quantitativo de população indígena do Brasil, com 116.346 pessoas indígenas e com 68.534 pessoas indígenas residentes em Terras Indígenas” (Censo Demográfico, IBGE, 2023), as únicas Licenciaturas Interculturais Indígenas do estado são oferecidas pela UFGD e pela UFMS. Recentemente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) criou na cidade de Amambai/MS o curso de Pedagogia Intercultural, mas que não é objeto deste estudo, que se debruça especificamente na análise das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

### **3.2 Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” (UFGD/MS)**

A Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” é ofertada pela Faculdade Intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Esta formação tem o objetivo de capacitar, em nível superior, professores em atividade docente preferencialmente Guarani e Kaiowa, mas também atende estudantes indígenas que não estão em atividade profissional como professores, mas pretendem se tornar. Atualmente a duração do curso é de 4,5 anos (nove semestres), na modalidade de Pedagogia da Alternância (com aulas na comunidade e na UFGD) e oferece quatro opções de habilitação: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. A UFGD oferta 70 vagas a cada um ano e meio, a forma de ingresso ocorre através de um processo seletivo específico com três etapas que inclui: uma redação na língua portuguesa e língua guarani, prova escrita objetiva e, por último, uma avaliação oral.

O Projeto Pedagógico do Curso está disponibilizado no *site* da Universidade, todos os PPC dos cursos da UFGD são disponibilizados virtualmente, e uma página específica com todos os documentos para serem baixados. O PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena contém o histórico do curso, histórico da universidade, necessidade social do

curso, identificação do curso, concepção, objetivos, perfil desejado do egresso, matriz curricular, ementário atividades acadêmicas articuladas ao ensino, sistema de avaliação, recursos humanos, recursos e instalações, apoio ao discentes, referências e anexos.

Em relação a construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores, a formação ocorre de acordo com o Capítulo II Formação Inicial de Professores Indígena da Resolução, pois a formação ocorre em um curso específico de licenciatura, há o propósito de uma formação continuada, pois a FAIND oferta o mestrado, a formação em serviço é garantida, além de estarem em calendário da pedagogia da alternância.

#### Quadro 8 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFGD

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	“As organizações Guarani e Kaiowá, juntamente com essas instituições, vêm orientando o perfil do curso e construindo um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo. A proposta está de acordo com o ordenamento jurídico, conforme descrito na fundamentação legal.” (UFGD, 2012, p.11)
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	“A proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos;” (UFGD, 2012, p.15)
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	“Estimular e valorizar, através do processo escolar, o <i>Ñande Reko</i> (tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá) - que são seus processos próprios de aprendizagem, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica;” (UFGD, 2012, p. 23)
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	“Os valores a serem considerados, no trabalho em sala de aula, junto aos acadêmicos indígenas, são os Formativos; os Utilitários; os Sociológicos; os Culturais; os Estéticos e os Éticos. Com os quais buscamos, numa relação de diálogo em sala de aula, permitindo a articulação em um sistema com os eixos <i>teko</i> (cultura), <i>tekoha</i> (território) e <i>ñe’ẽ</i> (língua) que expressam lugar, tempo e diversidade sociocultural.” (UFGD, 2012, p.138)
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	“O Curso é presencial e é oferecido através da metodologia da Alternância. Alternância é aqui entendida como o parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC)”. (UFGD, 2012, p.13)

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	“O curso deve constituir-se num processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir essa necessidade, é assegurada também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/“rezadores” Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñ <i>anderu</i> ) os quais garantem
	a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista;” (UFGD, 2012, p.16)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Logo, analisando o PPC da UFGD, foram encontrados todos os princípios da Resolução CNE/CP 2015, de forma clara e que estão relacionados aos princípios da educação escolar indígena.

#### **Quadro 9 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFGD**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
I - formar, ao nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	“Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não indígenas como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena.” (UFGD, 2012, p.24)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	“Desenvolver a capacidade de gestão da educação escolar indígena no que compete a gestão escolar, a elaboração de projetos pedagógicos e a construção de currículos diferenciados;” (UFGD, 2012, p.30)
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	“Compreender a necessidade de construir projetos alternativos que possibilite outra forma de pensar o território e os meios de sustentabilidade das áreas indígenas Guarani/Kaiowá;” (UFGD, 2012, p.30)

IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	“O curso fundamenta-se em procedimentos que criam condições de atingir os objetivos traçados, a partir das expectativas dos professores indígenas em formação, de suas comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade.” (UFGD, 2012, p. 7)
V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	“Essa metodologia refletir-se-á, ao longo do curso, nas práticas de docência e de gestão, por meio do estágio supervisionado, das pesquisas e laboratórios com vistas a: (a) produção de materiais didático-pedagógicos, literários e científicos, específicos para o contexto Guarani e Kaiowá; (b) produção de projetos de sustentabilidade ou para melhoria e conservação ambiental; (c) reflexão do modelo de escola das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, para produção de alternativas escolares;” (UFGD, 2012, p.19)
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da	“Este curso específico é um passo significativo para a continuidade da formação dos professores Guarani e
Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Kaiowá e para a implantação de escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais – processo que já vem sendo desenvolvido há algum tempo, embora sem a necessária e regularidade e sistematização. (UFGD, 2012, p.19).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Identificando o perfil do professor no PPC, é entendido que o curso tem o propósito de incentivar o egresso a continuar exercendo as atividades profissionais dentro de suas comunidades originárias. Dentro desse processo, o currículo, de acordo com o PPC, se constrói de modo flexível e dinâmico, entendendo as condições da interculturalidade e os processos da Educação Superior indígena a partir da cultura, do território e da língua dos povos originários. No Projeto Pedagógico do Curso fica esclarecido os fundamentos teórico-metodológicos: entre eles estão presentes a produção de conhecimento, a totalidade que abrange todas as áreas da dimensão humana, a interculturalidade crítica, a especificidade indígena, a autonomia, o bilinguismo/competências linguísticas, decolonialidade do saber. A interculturalidade se apresenta neste curso como princípio metodológico, é citada 19 vezes ao longo do texto, sendo também um objetivo específico. O conceito de diferença, é citado como uma perspectiva que orienta a proposta (p.18), além de ser contemplada como parte da fundamentação legal, amparada pela Constituição Federal de 1988, também é citada nos objetivos específicos da área da linguagem:

Possibilitar ao professor em formação o desenvolvimento da capacidade de transferir para a segunda língua as habilidades e as competências adquiridas no desenvolvimento das modalidades oral e escrita da primeira língua, considerando as diferenças e especificidades de cada um dos sistemas linguísticos em processo de aprendizagem; (UFGD, 2012, p.47)

O conceito de bilinguismo é tratado de forma concordante com a Resolução CNE/CP 2015:

Proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos; (UFGD, 2012, p.16).

No entanto, o conceito de multilinguismo e comunitarismo não são citados no projeto. Considerando os princípios epistemológicos e metodológicos são identificados os fundamentos legais da Educação Escolar Indígena vigentes baseados na produção de conhecimento, da especificidade indígena, na autonomia e nas competências linguísticas. Depreende-se que a Licenciatura da UFGD tem um Projeto Pedagógico do Curso que atende os normativos atinentes à formação de professores indígenas, notadamente a Resolução CNE/CP n.1/2015, porém a Resolução não é citada em nenhuma parte do documento. Destaca-se que o PPC da Licenciatura Intercultural da UFGD foi elaborado em 2012, mas reestruturado em 2019. Esses dados foram analisados dessa estrutura anterior mas atualmente reconhece a nova versão atualizada em 2023.

### 3.4 Licenciatura Intercultural Indígena - (UFMS/MS)

#### Quadro 10 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFMS

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	O Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – <i>Povos do Pantanal</i> (CPAQ), no âmbito do currículo, refere-se à cultura como sendo constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, as quais se fundamentam em 04 (quatro) temas, pelos quais vão se articular os conteúdos e a metodologia do curso: identidade, cultura, território e língua. (UFMS, 2012,p.11)

<p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Estimular e valorizar, por meio do processo escolar, as tradições, crenças, línguas, modo de ser e viver dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena para a vida comunitária, incluindo as habilidades para o exercício da cidadania intercultural e do magistério, tendo como referência seus processos próprios de aprendizagem na construção dos conhecimentos científicos, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica. (UFMS, 2012, p.14)</p>
<p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>O curso prevê, desse modo, procedimentos que criem condições para atingir os objetivos traçados, a partir das expectativas das comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade. ((UFMS, 2012,p.5)</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p> <p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Para sua elaboração, buscaram-se diversas mãos, no entanto, merece destaque a participação das comunidades indígenas que constituem os —Povos do Pantanall. Para que essa participação se concretizasse, foram feitas visitas <i>in loco</i> nas aldeias com reuniões realizadas nas escolas, centros comunitários, associações, igrejas, entre outros espaços comunitários no interior das aldeias que serviram de palco para discussões dinâmicas, polêmicas, consensuais, manifestadas pela voz das lideranças (caciques e membros dos Conselhos Tribais), dos diretores, coordenadores, professores, alunos, pais; enfim, a comunidade escolar e a comunidade da aldeia (UFMS, 2012,p.57).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Percebe-se, que primeiramente, buscando os primeiros elementos, no PPC da UFMS, foram encontrados todos os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP 2015, de forma clara e que estão relacionados aos princípios da educação escolar indígena.

#### **Quadro 11 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFMS**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Habilitar os professores Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades citadas e, contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social destas sociedades indígenas. (UFMS, 2012,p.14)</p>

<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>A metodologia terá como instrumento a interculturalidade e a transversalidade dos conhecimentos e competências antropológicas, pedagógicas e linguísticas, que garantirão novas atitudes epistemológicas frente aos conteúdos trabalhados, permeando cada componente curricular, no núcleo comum e no específico. A relevância metodológica desta proposta centra-se no processo de aprendizagem a partir do conhecimento próprio e do outro, considerando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. ((UFMS, 2012,p.12)</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Preparar os professores para elaborar, executar e avaliar currículos e projetos político-pedagógicos, bem como para gerenciar suas escolas (UFMS, 2012,p.14).</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Construir competência acadêmica por meio de instrumentos de produção de conhecimento como: o exercício da pesquisa e da experimentação, da leitura, da sistematização e do manejo de novas tecnologias. (UFMS, 2012,p.14).</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Todo conhecimento trabalhado será socializado por meio de seminários e debates, não só entre os cursistas, mas também no âmbito da Universidade e das próprias comunidades indígenas. Esta metodologia refletir-se-á, ao longo do curso, nas práticas do estágio obrigatório, práticas e pesquisa pedagógica, docência e gestão e dos laboratórios de pesquisa e experimentação com vistas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de materiais didático-pedagógicos, literários e científicos, específicos para o contexto Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena (UFMS, 2012, p.12).</li> </ul>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Será desenvolvida por meio das atividades de Práticas e Pesquisas Pedagógicas, nas etapas intermediárias, sob orientação dos professores do curso, preferencialmente indígenas com pós-graduação. Consiste em pesquisas junto às comunidades indígenas a que pertencem os acadêmicos e elaboração de material didático específico para as escolas indígenas. (UFMS, 2012, p.56)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

A Licenciatura Intercultural Indígena é um curso oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana de modalidade presencial e turno integral. A justificativa da implementação do curso consiste no fato que o estado do Mato Grosso do Sul, abrange uma população de 77 mil indígenas declarados e conforme os dados do IBGE (2010) a população cresceu em 42% em 10 anos. Visando atender a população do território Etnoeducacional Povos do Pantanal, a Universidade Federal do Mato Grosso do

Sul oferece um curso de Licenciatura Intercultural Indígena com o público-alvo que atende sete povos indígenas: Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikum, Kamba e Ofaié. Dessa forma, essa população se divide em onze municípios dentro do estado: Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho e Sidrolândia.

Após atos de resistência do povo originário do local e persistência da liderança indígena, em 2010 a Licenciatura Intercultural Indígena é ofertada com os recursos financeiros do PROLIND. No entanto, o curso teve duas ofertas: 2010-2014 e 2015-2018. E em 2019 a proposta de um projeto de institucionalização é considerada. Atualmente o curso é oferecido pela reitoria e não tem mais relação com o PROLIND. Além de ser oferecido em modo de alternância (um tempo na universidade e outro na aldeia), tem como público-alvo os professores indígenas, ofertando a opção de se formarem em uma das quatro habilitações: Linguagens e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural ou Ciências da Natureza e Educação Intercultural.

O tempo de duração do curso é de no mínimo 6 semestres e no máximo 8 semestres com oferta de 120 vagas através do ingresso seletivo de uma prova escrita de conhecimentos gerais e uma redação em língua portuguesa. Para se inscrever no processo seletivo é necessário ser indígena, ter ensino médio completo e ser aprovado no processo seletivo. A fundamentação legal está pautada nos seguintes normativos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Resolução CNE/CP n.1 de 2002, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP n. 2 de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/as da Educação Básica em nível superior; Resolução CNE/CP n. 01/2005 altera a Resolução CNE/CP n. 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação.

Em relação à construção e do desenvolvimento do programa está conforme a Resolução, pois assegura uma formação inicial em serviço e uma formação continuada por meio da extensão. Ao observar o perfil do professor indígena, o projeto pedagógico também se adequa à resolução. Porém, em relação aos projetos pedagógicos do curso serem realizados de âmbito coletivo, com participação dos povos indígenas, o projeto pedagógico do curso informa que houve um desenvolvimento com os grupos coletivos dos municípios Porto Murtinho, Nioaque, Aquidauana, Anastácio, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti e Miranda. No entanto, o único representante indígena citado no projeto é o professor,

professor Wanderley Cardoso, representante do povo Terena, nenhum outro representante de outro povo é citado no desenvolvimento e construção do documento.

O conceito de interculturalidade se faz presente neste Projeto Pedagógico, é apresentado no tópico Necessidade Social do Curso, na Fundamentação Teórico-Metodológica, e em diversas disciplinas: História e Antropologia Indígena, Ecologia Geral e dos Ecossistemas, Didática II, Currículo e Conhecimento Tradicional, Arte e Pluralidade Cultural. Dessa forma, a Interculturalidade é usada como instrumento da metodologia:

As diretrizes que norteiam a elaboração do projeto pedagógico específico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal baseiam-se no princípio da interculturalidade, conforme apresentados por todos os documentos pós Constituição Federal de 1988 e de discussões iniciais realizadas durante o I Seminário de Planejamento de Práticas e Pesquisas Pedagógicas Indígenas, realizado em outubro de 2009, em Aquidauana. (UFMS, 2012, p.12)

Em relação ao princípio da diferença, é identificado no “Perfil Desejado do Egresso”: “Respeitar as diversidades culturais e as diferenças, aplicando os conhecimentos teórico-práticos, produzidos durante o curso, no trabalho pedagógico com pessoas com necessidades especiais” (UFMS, 2012, p.15). No entanto, o conceito de multilinguismo só é encontrado nas disciplinas, bilinguismo e comunitarismo não foram encontrados.

A aprovação do Projeto Pedagógico ocorreu em 2012, logo por anteceder a aprovação da Resolução, não há referência ou citação da Resolução 1 de janeiro de 2015. Após a solicitação do Projeto Pedagógico do Curso através do *e-mail* da coordenação (*e-mail* disponibilizado no site da universidade), foi informado que o projeto está em atualização, essa análise ocorreu através do Resolução n. 201, de 16 de julho de 2012 que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, do Campus de Aquidauana e Anexo à Resolução no 201/2012, está presente o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal/CPAQ.

## **MATO GROSSO**

Mato Grosso é um estado que abrange três instituições públicas: Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). No entanto, mesmo que no MT, tenha cerca de 58.231 pessoas indígenas (IBGE, 2023), apenas é oferecido um curso de Licenciatura Intercultural pela UNEMAT.

### 3.5 Licenciatura Intercultural (UNEMAT - MT)

**Quadro 12 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEMAT**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária</p>	<p>É o princípio curricular presente em todos os núcleos de estudos e nas disciplinas dos cursos que reafirma o seu principal objetivo, qual seja, <b>formar profissionais indígenas</b>. Para tanto, os conteúdos curriculares devem contemplar três dimensões complementares:</p> <p>a) <i>a dimensão cultural</i> - que considera a realidade específica (território, língua, valores e etno-conhecimentos) dos cursistas e de seu povo;</p> <p>b) <i>a dimensão epistemológica</i> - que trata do desenvolvimento do pensamento científico e se funda nos saberes das diferentes ciências que integram o currículo específico de cada curso (UFMT/IE, 1994);</p> <p>c) <i>a dimensão pedagógica</i> - que diz respeito à capacitação do profissional indígena para desenvolver as atividades inerentes à sua formação. (UNEMAT,2013, p.9)</p>
<p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Vale destacar, ainda, que esses cursos têm como princípio a busca pela afirmação das identidades étnicas, dos processos próprios de ensino-aprendizagem e da luta por uma educação de qualidade que atenda aos anseios dos povos indígenas. (UNEMAT,2013, p.5)</p>
<p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>Portanto, as opções curriculares devem expressar um "acordo intercultural" que definem quais serão os conhecimentos de caráter geral e específico de cada núcleo de estudo e as estratégias mais adequadas para obter os melhores resultados na aprendizagem. Tal acordo será construído e reconstruído em cada uma das etapas de planejamento, execução e avaliação curricular. (UNEMAT,2013, p.11)</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Quanto à metodologia, os cursos obedecem a um regime especial e são desenvolvidos de forma intensa e presencial nos períodos de férias e recessos escolares, com atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estão ministrando aulas nas escolas indígenas. Durante as etapas intermediárias, os estudantes desenvolvem atividades de Estágio nas escolas de suas aldeias, acompanhadas por professores da instituição, aproximando ainda mais o projeto da realidade vivida em cada comunidade indígena, contribuindo dessa forma para a consolidação de uma educação escolar específica e diferenciada, que atenda aos anseios de cada povo. (UNEMAT,2013, p.7)</p>

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Fruto do esforço coletivo de inúmeras pessoas, instituições e comunidades indígenas que acreditaram e acreditam na possibilidade de se construir novos caminhos para a educação escolar, nasceu a proposta de cursos de Licenciaturas Específicas para a Formação de professores indígenas, inicialmente, conhecido como 3º Grau Indígena. Nunca é demais ressaltar que essa conquista é resultado de um árduo trabalho coletivo das instituições parceiras com o movimento dos professores indígenas, possibilitando, assim, o funcionamento desse projeto com quatro cursos de licenciatura. (UNEMAT,2013, p.4-5).
--	--

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Buscando os elementos, no PPC da UNEMAT, foram encontrados todos os princípios da Resolução CNE/CP 2015, de forma clara, e estão relacionados aos princípios da educação escolar indígena. No entanto, em relação aos objetivos, nem todos estão de forma esclarecida no documento

### **Quadro 13 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEMAT**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>Localização do objetivo dentro do ppc</b>
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Os cursos de Licenciatura têm por objetivo geral a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício docente no ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio, conforme a área de terminalidade em que fizer opção. (UNEMAT,2013, p.22)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	O currículo é flexível e definido com ampla participação dos estudantes e demais envolvidos no contexto, partindo de pressupostos, como a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo. Propõe-se, também, a buscar respostas para os problemas e expectativas das comunidades, assim como compreender os processos históricos em que as comunidades indígenas e outras formas de sociedade estão mergulhadas. Para isso, aponta-se para o estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente e o debate sobre os projetos de vida e de futuro de cada povo. (UNEMAT,2013, p7).

<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Não encontrado</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>De forma sintética, podemos dizer que o professor a ser formado nos cursos de licenciatura deverá desenvolver capacidades e competências que o habilite a:</p> <p>- elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas; definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (GRUPIONNI, 1999). (UNEMAT,2013, p.22).</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p><i>Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (intermediária)</i> - acontece nos períodos em que os estudantes indígenas estão ministrando aulas nas escolas das aldeias, entre o intervalo de uma etapa presencial e outra, com atividades de ensino, pesquisa e leituras complementares. (UNEMAT,2013, p.53).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

A análise do documento Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, publicado no ano de 2013, os princípios de formar professores indígenas, está garantindo três dimensões: dimensão cultural, dimensão epistemológica e dimensão pedagógica. Oferecido em regime seriado em formação em serviço, ou seja, funcionam em duas etapas: presencial e etapa de estudos cooperados de ensino e pesquisa (intermediária). A UNEMAT oferece 50 vagas para indígenas que são do Estado do MT, sendo aulas que podem ocorrer no período diurno e noturno.

Analisando o PPC/UNEMAT, é visível que a palavra interculturalidade aparece apenas três vezes. É citada apenas como princípio curricular e no tópico Estruturas Curriculares dos Cursos. A terceira vez que a palavra é citada é nas referências bibliográficas. Em relação ao conceito de diferenças, é citada apenas no tópico Pluralidade Ética e Cultural, e o conceito é pouco trabalhado. Infelizmente o conceito de bi/multilinguismo e comunitarismo não foram encontrados neste projeto.

Averiguando o documento é perceptível alguns elementos que se encontram na Resolução CNE/CP n. 1 de 2015 como: a preocupação e requisitos com os professores que

irão lecionar para a turma da Licenciatura Intercultural, pluralidade étnica e cultural, respeito pela luta, direitos e organização indígena, infraestrutura disponível para uma educação escolar indígena de qualidade e uma política linguística que respeite os povos originários. No entanto, precisa de atualizações, além que não é citada a resolução e nem consta nas referências finais.

Considerando que o arquivo de domínio público é antigo, entrando no site da FAIND da UNEMAT na aba de PPC do curso é encontrado algumas partes do documento, e nesses pedaços é citada a Resolução nos itens: Perfil profissional (citando por completo o artigo 7) e no tópico Sistema de Gestão do Curso:

Devido à especificidade do curso, garantida pela Resolução 01/2015 CNE, os componentes relativos ao Núcleo de estudos de formação geral e humanística, assim como o Núcleo de estudos complementares/integradores estarão englobados na Etapa de Formação Geral (com duração de um ano e meio, ou seja, três semestres letivos) e o Núcleo de estudos de formação específica estará contemplado na Etapa de Formação Específica (com duração de dois anos e meio, isto é, cinco semestres letivos), período em que os acadêmicos e acadêmicas fazem as escolhas para as áreas de terminalidade. (UNEMAT, 2024)

## GOIÁS

O estado de Goiás abrange cerca de 19.522 pessoas indígenas (IBGE, 2023). E para os indígenas que desejam cursar o ensino superior em uma universidade pública no estado, especificamente a Licenciatura Intercultural Indígena é oferecido o curso de Educação Intercultural através da Universidade Federal de Goiás.

No entanto, além da Universidade Federal de Goiás (UFG), o estado também abrange a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG), porém apenas a UFG oferece o curso.

### 3.6 Licenciatura em Educação Intercultural (UFG/GO)

#### Quadro 14 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFG

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
------------	--

<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>Assim, o referido curso teve sua proposta construída coletivamente, considerando-se as necessidades, os projetos e as propostas educacionais desejadas pelas comunidades indígenas, que sonhavam com outro tipo de escola, ou seja, uma escola que atendesse às suas demandas e não às políticas externas.</p> <p>Desse modo, priorizaram-se as reivindicações das comunidades indígenas no que dizia respeito à implantação de programas de valorização de suas línguas e culturas, como alternativa para o desenvolvimento de projetos econômicos em que os/as jovens pudessem estar envolvidos/as. O grande desafio, desde o início, sempre foi o trabalho em parceria, com base nas línguas e culturas indígenas, privilegiando os argumentos pedagógicos e reconhecendo os valores de cada povo indígena. (UFG, 2019, p.30)</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Ponto de partida para a construção de uma educação escolar indígena autônoma e motivadora, capaz de atribuir perenidade ao processo de reconhecimento de outros espaços educativos na comunidade, ampliou o olhar dos/as indígenas para as possibilidades da educação para além da escola. Isso não diminui nem restringe sua importância e seu papel; apenas aponta para que as demandas de formação de crianças e jovens indígenas podem ser mais bem atendidas com a articulação entre o espaço escolar e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação do cidadão e da cidadã indígena. (UFG, 2019, p.48).</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Hoje, o curso é composto por quatorze Comitês Orientadores, que têm por meta orientar os e as estudantes no desenvolvimento das atividades do Projeto Extraescolar e do Estágio, bem como conhecer melhor e dialogar, de maneira mais próxima, com os diversos povos. Dessa maneira, os Comitês contribuem para a existência de uma articulação entre Universidade e comunidades indígenas, nas ações de formação dos/das docentes indígenas, no que diz respeito à produção de conhecimento e à participação de atividades culturais. (UFG, 2019, p.33)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Percebe-se, que primeiramente, buscando os primeiros elementos no PPC da UFG, foram encontrados todos os princípios da Resolução CNE/CP 2015, de forma clara e que estão relacionados aos princípios da educação escolar indígena. Porém, em relação aos objetivos não foram encontrados todos os elementos.

#### **Quadro 15 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFG**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas	O e a profissional egresso/a formado/a pelo curso de Educação Intercultural tem, além de conhecimentos

<p>para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>específicos e interculturais, uma formação de professor/a pesquisador/a e articulador/a social, atuando no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças e dos jovens indígenas, assim como daqueles/as que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Esses(as) profissionais trabalham também em espaços culturais, escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases, níveis e modalidades de processo educativo, ensinando suas línguas maternas e a língua portuguesa. (UFG, 2019, p.37).</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Novos direitos foram reconhecidos, entre eles, o de uma educação escolar baseada nas especificidades de cada povo, no bi/plurilinguismo e na autodeterminação da comunidade. Determinou-se ainda – a partir da Constituição –, no art.215, que “o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas” (BRASIL, 2016, p.126), sendo, nos arts. 210 e 231, respectivamente, “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2016, p.124), além de garantidos os “direitos originários” em relação à terra e à prática de seus costumes particulares (BRASIL, 2016, p.133). Desde então, há a instauração de uma série de códigos legais que buscam respeitar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. (UFG, 2019, p.40).</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Não encontrado</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Foram criadas ainda, principalmente pelos/as alunos/as egressos/as, várias atividades de extensão cultural nas comunidades, especialmente a partir dos Projetos Extraescolares, que contemplam estudos, pesquisas e extensão e envolvem os conhecimentos tradicionais, orientados pelos/as sábios/as das comunidades, e que visam ao envolvimento dos e das jovens das comunidades em práticas culturais das tradições indígenas; à participação dos sábios e das sábias na formação dos professores e das professoras; à revitalização dos espaços culturais; à revitalização das línguas maternas e à valorização dos conhecimentos tradicionais. (UFG, 2019, p.37).</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>O curso de Educação Intercultural tem duração de cinco anos. Seu Projeto Político Pedagógico compreende uma Matriz Básica, com duração de dois anos, e as Matrizes Específicas – Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura e Ciências da Natureza –, escolhidas pelos alunos ao final do segundo ano, com duração de três anos. As Matrizes Básica e Específicas são constituídas por temas contextuais, estudos complementares, pesquisa, informática e diversas tecnologias. Compõem também essas matrizes a Prática como Componente Curricular, voltada para a produção e a discussão de materiais didáticos, projetos políticos pedagógicos, dentre outros temas; e as Atividades</p>

	Complementares, que são compostas por participações em seminários, congressos, palestras etc. (UFG, 2019, p.32).
--	--

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Na UFG, a Licenciatura em Educação Intercultural atualmente é responsabilidade do Núcleo Takinahak de Formação Superior Indígena. O Núcleo oferece a graduação e já ofertou especialização além de estar em processo de elaboração de uma proposta para o mestrado. O Núcleo é um espaço de formação localizado dentro da Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, localizado em Goiânia. O curso oferecido para a formação de professores indígenas atendendo os seguintes povos:

O curso de Educação Intercultural atende aos/as seguintes indígenas pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, onde havia e ainda há uma demanda crescente pela formação de professores/as indígenas que atuam e/ou possam atuar em suas escolas: 1) Vale do Araguaia: Kanela do Araguaia, Guarani (do Tocantins), Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Xingu: Ikpeng, Kaiabi, Kamaiurá, Kalapalo, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Waurá, Yawalapiti e Yudjá/Juruna; 3) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 4) Xerente: Xerente; 5) A'uwe Uptabi: Xavante; 6) Guajajara: Guajajara; 7) Baixada Cuiabana: Bororo. Esses povos são falantes de línguas dos Troncos Tupi (Guajajara, Guarani, Kaiabi, Kamaiurá, Tapirapé e Yudjá/Juruna); Macro-Jê (Apinajé, Bororo, Kanela do Araguaia, Gavião, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Mentuktire, Xakriabá, Xavante e Xerente); Família Aruak (Mehinaku, Waurá e Yawalapiti); Família Karibe (Ikpeng, Kalapalo e Kuikuro); e os Tapuia, falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê). (UFG, 2019, p.30).

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, foi possível extrair interessantes informações. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso foi publicado em 2007, e logo no início é possível identificar as parcerias com as seguintes instituições: Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Maranhão, Funai, organizações indígenas, Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, Centro de Trabalhos Indigenistas - CTI.

Em comparação ao segundo PPC, publicado em 2019, o documento informa os autores, consultores e colaboradores do primeiro projeto, sendo possível identificar dezenas de líderes indígenas de povos diferentes. Dessa forma, o documento informa que o PPC foi desenvolvido através de espaços coletivos, produção cultural e lideranças indígenas. Após a lista dos participantes da construção do primeiro PPC, são classificados os autores do

segundo PPC. Sendo possível identificar vários indígenas dos povos: Javaé, Xerente, Tapirapé, Xavante, Gavião, Karajá, Guajajara e outros.

Importante registrar que a história do curso se desenvolve mediante lutas e resistência dos próprios povos originários. Logo, a primeira turma ingressou em 2007, abrangendo diversidades de diferentes povos indígenas. Atualmente a diversidade de culturas é realidade dentro do espaço deste curso, contemplando professores e futuros professores, ofertando 40 vagas por ano. O processo seletivo ocorre todo ano por meio de uma prova de títulos, redação e entrevistas. O curso tem duração de cinco anos, primeiramente o aluno precisa completar uma grade básica de dois anos e depois tem a opção de escolher uma das seguintes habilitações: – Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura e Ciências da Natureza.

Analisando o conceito de interculturalidade é bem trabalhado ao longo do texto, é citada nos capítulos: apresentação, histórico do curso, fundamentação epistêmica do curso da educação cultural, organização funcional, política de egressos e avaliação. “A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que de um diálogo simétrico entre indígenas e não indígenas deve emergir outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica”. (UFG,2019, p.44). Especialmente a interculturalidade crítica é um dos pilares para a construção desse projeto. Sendo visível que foi um trabalho desenvolvido com lideranças indígenas, pois logo no início do projeto há uma lista de lideranças indígenas que estiveram participando dessa construção, o que não é algo que acontece quando analisado outros projetos.

O conceito de diferenças também é encontrado ao longo do projeto, sendo entendido como um dos critérios básicos para a formação Intercultural, “Tem-se como foco o respeito às diferenças e a busca pela formação e sensibilização da comunidade acadêmica, além da aquisição de recursos e tecnologias assistivas para o acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos na instituição” (UFG, 2019, p.53). No entanto, o conceito de bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo não são trabalhados no PPC.

É possível perceber que o PPC está atualizado e em concordância às resoluções CNE/CP n. 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta Resolução é citada ao longo do PPC e enfatizada no site da Universidade. No entanto, por mais que tenham alguns objetivos e princípios da Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, resolução que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em

cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências não há citação e nem referências a esses normativo igual à Resolução CNE/CP n. 02/2015.

### Oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na Região Sul

Figura 3 - Região Sul



Fonte: Elaborado pela autora através do Canva (2024)

A Região Sul, a menor região brasileira, é composta por três estados: Rio Grande do Sul, com capital em Porto Alegre; Santa Catarina, com capital em Florianópolis; e Paraná, com capital em Curitiba. Identificado pelo Censo Demográfico (IBGE, 2023), com uma população indígena de 88.097 pessoas.

**Figura 4 - Região Sul e Universidades**

**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

Dessa forma, para atender o público de formação de professores indígenas, a Região Sul oferece quatro licenciaturas interculturais indígenas, duas em Santa Catarina, uma no Rio Grande do Sul e uma no Paraná: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC, Licenciatura Intercultural Indígena na UnoChapecó, Curso de Licenciatura em Educação Indígena na UFSM e a Licenciatura Intercultural Indígena pela UNILA.

## **PARANÁ**

O estado do Paraná tem a população indígena calculada pelo censo de 2022 (IBGE, 2023) em uma numeração de 30.466 pessoas. E para atender a população indígena que deseja ingressar na formação inicial de professores, o estado oferta a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, esta é a única do estado. No entanto, o Paraná é o estado que tem a maior quantidade de universidades públicas com 7 IES, e mesmo assim o estado oferta apenas em uma instituição.

### **3.7 Licenciatura Intercultural Indígena (UNILA/PR)**

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana é uma universidade pública localizada em Foz do Iguaçu no Paraná, no ano de 2024 está ofertando 30 vagas para a Licenciatura Intercultural Indígena, sendo um curso ligado ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica. (UNILA, 2024). O Curso será realizado em 4 anos e em regime da pedagogia da alternância, dessa forma ocorrerão aulas na faculdade e dentro do território. Ao concluírem o ciclo básico, poderão escolher uma entre as duas opções de habilitação: Linguagens e Ciências Humanas. Dessa forma, serão formados para dar aulas para o ensino fundamental II e ensino médio. (UNILA, 2024).

De acordo com a UNILA (2024), as vagas serão para os Guarani residente nas Tekoha Kuéra localizadas no estado do Paraná, Tekoha Guasu Guavirá e Guasu Jacutinga. E para os estrangeiros: vagas para os moradores da Tekoha kuéra, Canindeyu (Paraguai) e Tekoha kuéra da Província de Misiones (Argentina). Infelizmente, a universidade não lançou em domínio público o PPC do curso, inviabilizando o objetivo de analisar o projeto pedagógico do curso sobre os princípios da educação escolar indígena.

## **SANTA CATARINA**

O estado de Santa Catarina tem uma população indígena atual de 21.541 pessoas. Dessa forma, o estado oferta dois cursos para a formação de professores indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - UFSC e a Licenciatura Intercultural Indígena – Unochapecó.

No entanto, dentro do estado as opções de ensino superior públicas são: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC),

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Das seis universidades, apenas duas fazem a oferta da formação específica, diferenciada e intercultural para o desenvolvimento de formação de professores indígenas.

### 3.8 Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC/SC)

**Quadro 16 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSC**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	“Mais do que frisar o histórico da LII na UFSC, cabe ressaltar o porvir deste curso, cujo eixo integrador e a questão territorial e ambiental, fundamento indissolúvel da organização sócio-cultural-espacial de cada povo e comunidade indígena” (UFSC, 2020, p.27)
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Destacamos que a Licenciatura está atenta para essa formação plural na área de Linguagens, sinalizando para os quatro componentes que a constituem: língua portuguesa, Língua estrangeira moderna (línguas indígenas), arte e educação física. (UFSC, 2020, p.90)
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Assim tem sido feito desde a primeira turma (2011), pois compreendeu-se que, por possuírem aspectos culturais distintos (organização social, costumes, línguas, crenças e tradições), que influenciam também as práticas escolares e processos próprios de ensino-aprendizagem, necessita-se de um formato que possibilite a comunhão entre os conhecimentos práticos e teóricos construídos na experiência universitária com as formas tradicionais de conhecimento e as metodologias próprias de cada povo. (UFSC, 2020, p.95)
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	O objetivo desse formato é possibilitar que as escolas indígenas permitam aproximações com a educação tradicional dos povos indígenas. Desse modo, os estagiários são acompanhados por três professores supervisores, um para cada etnia ao longo dos estágios no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A experiência mostra que o desenvolvimento dos estágios a partir deste formato possibilita melhor aproveitamento da experiência por parte dos estagiários, visto que a relação estabelecida com o professor supervisor não ocorre de forma (UFSC, 2020, p.95)

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	A escolha dos docentes requer cuidado e zelo para a garantia da unidade pedagógica do curso. Os docentes deverão receber o aval do Colegiado de Curso e serão indicados e/ou escolhidos a partir dos seguintes critérios, combinados entre si: atuação anterior em trabalhos com populações indígenas, preferencialmente com os povos da Região Sul ou ocupantes ao sul do Bioma (UFSC, 2020, p.80)
--	---

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Após a busca dos princípios e objetivos Resolução CNE/CP 2015 no PPC da UFSC, foram encontrados todos os elementos explícitos, que estão relacionados aos princípios da educação escolar indígena.

### **Quadro 17 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSC**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar professores/as-pesquisadores/as Guarani, Kaingang e Laklano-Xokleng para atuação nas escolas de ensino fundamental e médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena, considerando a pesquisa como princípio educativo (UFSC, 2020, p.52)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	A continuidade da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e de fundamental importância para os tres povos indígenas da região sul do país – Guarani, Kaingang e Laklano-Xokleng, conforme reiterado pelas diversas lideranças indígenas de várias terras indígenas e aldeias consultadas sistematicamente durante o Grupo de Trabalho formado por portaria do próprio Gabinete da Reitoria da UFSC em 2019. Todos são unânimes em afirmar a necessidade de formação de professores para suprir as demandas nas aldeias, no fortalecimento dos currículos diferenciados das escolas indígenas, conforme garante a Constituição Federal de 1988 e legislação infraconstitucional. (UFSC, 2020, p.210)
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	Criar condições teóricas, metodológicas, tecnológicas e práticas para que professores/as-pesquisadores/as Guarani, Kaingang e Laklano-Xokleng possam refletir e construir os projetos pedagógicos em suas escolas de atuação futura;(UFSC, 2020, p.52).

IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	A LII visa habilitar numa perspectiva intercultural e interdisciplinar direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio de escolas indígenas, possibilitando igualmente o desenvolvimento de atividades para além da esfera escolar, com atuação em projetos, pesquisas e atividades ligadas diretamente às suas comunidades. (UFSC, 2020, p.7)
V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	A LDB prevê também a formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar indígena e na elaboração e publicação de materiais didáticos a serem utilizados nessa modalidade de educação. Nesse sentido atuou o programa Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo Santa Catarina (MEC), sob coordenação do MARQUE/UFSC, de 2014 a 2020, com a participação dos professores Guarani, Kaingang e Laklano-Xokleng, acadêmicos da LII36. (UFSC, 2020, p. 45)
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Como já explicitado no Perfil do Curso, em consonância com a proposta de que o desenvolvimento pessoal e profissional do/a licenciado/a esta alicerçado também em sua ação engajada como produtor/a de conhecimento, este PPC entende a formação do licenciado/a como um/a professor/a -pesquisador/a, de modo que ensino e pesquisa não podem ser dissociados. Além disso, partindo do
	princípio de que as atividades de extensão estão integradas na matriz curricular e possuem um caráter transformador entre a instituição de ensino superior e os outros setores da sociedade, tais atividades tampouco podem ser dissociadas da formação do/a profissional licenciado/a como um/a professor/a-pesquisador/a.( UFSC, 2020, p .71)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

A Universidade Federal de Santa Catarina, através do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, localizado em Florianópolis situado em Santa Catarina, atualmente é responsável pela Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Esta Licenciatura é destinada aos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, concentrados nos principais povos da região.

O curso se desenvolve com duração de quatro anos, ofertando 45 vagas por ano, objetivando formar professores no nível de ensino superior, visando uma relação intercultural para a atuação da docência nos finais do ensino fundamental e ensino médio, além de estarem preparados para as oportunidades da pós-graduação. Esta licenciatura também visa a pedagogia da alternância, ocorrendo um tempo na universidade e outro banco de horas dentro das comunidades indígenas. De acordo com o PPC (2020), a primeira turma iniciou em 2011 com 120 estudantes, formando 70 professores indígenas.

Ao analisar o texto, é identificado que a primeira aprovação do projeto pedagógico

ocorreu em 2009. O último PPC encontrado foi publicado em Florianópolis no ano de 2020, e atualizado em 2022, com 286 páginas, este documento se encontra em domínio público no site da Universidade. O documento abrange o histórico do curso, organização didático-pedagógico, justificativa e objetivos, concepções teórico-metodológico, curricularização da extensão, organização curricular, processo de execução, acompanhamento, avaliação e aprendizagem, cronograma de execução do curso, espaço físico, infraestrutura, bibliografia, anexos e índice de figura.

O conceito de interculturalidade é observado no PPC, a palavra interculturalidade é citada 29 vezes e a palavra intercultural 242 vezes. Nesse projeto pedagógico, a interculturalidade é entendida como princípio organizacional:

A pesquisa continuada e a reflexão crítica sobre os aspectos e conceitos que definem o caráter deste projeto - interculturalidade, bilinguismo, especificidade - e uma ferramenta preciosa ao permitir abrir um campo de possibilidades para as práticas pedagógicas nas escolas das aldeias e nos cursos específicos de formação técnica e superior, renovando permanentemente as perspectivas a partir das experiências singulares que se espalham e florescem pelo mundo afora. (UFSC, 2020, p.55)

Além da Interculturalidade, outros conceitos como o respeito à diferença, do bilinguismo, da especificidade, também são trabalhos ao longo do texto:

Já existe consenso quanto ao princípio de que, para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade, é fundamental que os professores que atuam dentro das comunidades sejam indígenas e tenham uma formação específica para tanto. (UFSC, 2020, p. 17)

Dessa forma, a organização curricular está baseada nos princípios da interculturalidade, interdisciplinaridade e construção compartilhada. Analisando os normativos que subsidiam a regulamentação do curso é observado que a Resolução 01, de 07 de janeiro de 2015, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências consta nas bases legais dentro do documento, há outras citações ao longo da obra e é incluída nas referências bibliográficas. Nas referências bibliográficas também é observado que há uma construção com autores e pesquisadores indígenas, um importante detalhe para a construção ser de fato desenvolvida com o olhar das comunidades e lideranças indígenas.

### 3.9 Licenciatura Intercultural Indígena (UNOCHAPECÓ/ SC)

**Quadro 18 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNOCHAPECÓ**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, enquanto fio condutor, um <i>Conjunto de Temáticas</i> que se desenvolvem a partir dos termos <i>Gênese, Tempo, Espaço, Sociedade, Território e Autonomia, Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos povos Indígenas, Práticas pedagógicas indígenas e Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena</i> . Estes termos demarcam, de certo modo, a realização de enfoques temáticos articulados, dado que transitam por campos universais. Se de um lado, há, por exemplo, este estudo e análise da origem/gênese do homem, sociedade, as diferentes perspectivas de tempo na história da humanidade, de outro, os conteúdos específicos das temáticas e problemas elencados para a área específica serão mantidos enquanto formação específica. ((UNOCHAPECÓ, 2019, p.18).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Ao pensar especificamente na área de Línguas, a preocupação primeira não é exatamente a de ensinar aos índios o Português, língua oficial e majoritária no país. Neste projeto tem-se presente o cuidado para não dissociar
	o ensino do Português do desenvolvimento das línguas indígenas e de não abafar o seu conhecimento e utilização. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.19).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	A Constituição Federal reconhece às populações indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º da Constituição do Estado de Santa Catarina. “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”. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.7).
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Questões pedagógicas e metodológicas são os desafios da proposta, principalmente quando do conhecimento e domínio dos mestres formadores sobre Interculturalidade, especificidades, bilinguismo e diferença, que no processo vão se acrescentado e enriquecendo o acervo cultural dessa parceria. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.8).

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	Os cursos são ofertados no município de Chapecó e na Terra Indígena Xaçepó, localizada no Município de Ipuacu (SC) nas dependências do Colégio Indígena Caciue Vãinkrê, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Nesta primeira etapa foram ofertadas 60 (sessenta) vagas para professores. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.4)
VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	As temáticas e os temas transversais propostos são explicados em sua importância e atualidade, e devem constituir o pano de fundo do trabalho dos docentes no curso, de forma a relacioná-los com a cultura indígena e aos conteúdos de estudo nas áreas específicas do currículo, tornando a aula mais adequada aos interesses dos estudantes. Ao mesmo tempo, os instrumentaliza para que possam concretizar esta relação nas diferentes áreas de estudo, ao discutir o projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, de acordo com suas comunidades. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.19).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Posteriormente, em busca dos princípios e objetivos Resolução CNE/CP 2015 no PPC da UNOCHAPECÓ, foram encontradas todas as informações coerentes aos princípios da educação escolar indígena.

### **Quadro 19 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNOCHAPECÓ**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas	A Licenciatura tem por objetivo geral a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício
para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	docente na educação infantil, ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio, conforme a área de terminalidade em que fizer opção. (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 4).
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	A <i>Prática de Ensino</i> é desenvolvida ao longo dos componentes curriculares, onde o estudante aprende ao mesmo tempo os conteúdos e a sua metodologia, evitando-se a tradicional e já desaconselhada ruptura entre o conhecimento teórico e o prático, ou entre a escola e a vida. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.17).

<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>De acordo com o documento, para a definição dos temas e a caracterização de sua relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional, foram colhidas sugestões de um conjunto amplo de professores de diferentes etnias e regiões do país, chegando a seis temas que formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras: <i>terra e biodiversidade, auto sustentação; lutas, movimentos e direitos; ética indígena; pluralidade cultural e educação e saúde</i>. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.19).</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>De forma sintética, podemos dizer que o professor a ser formado nos cursos de licenciatura deverá desenvolver capacidades e competências que o habilite a: - elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas; - definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (GRUPIONNI, 1998). (UNOCHAPECÓ, 2019, p.16).</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Os Cursos de Licenciatura Intercultural para a Formação de Professores Indígena contam cada um (cada área do conhecimento) com uma carga horária total de 4.215 horas, assim distribuídas entre ensino e pesquisa e extensão. Os cursos são ofertados no município de Chapecó (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 4)</p> <p>Os conteúdos das diferentes Ciências desta área serão trabalhados simultaneamente e de forma integrada entre ensino e pesquisa. Busca-se, portanto, superar a “fragmentação da natureza” nos nichos da biologia, física, química ou matemática, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise. (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 22)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é oferecido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, localizada em Chapecó, em Santa Catarina. A mantenedora é a Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Este curso é ofertado desde 2009, e é formado em uma das quatro habilitações: Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Sociais;

Línguas, Artes e Literatura e Pedagogia.

O curso tem duração de 5 anos, sendo os primeiros três anos um bloco geral e os últimos dois, blocos específicos sobre a habilitação escolhida. Estes Cursos de Graduação atendem a demanda existente das comunidades das terras indígenas Xapecó, Chimbanguê, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Ipuacu, Entre Rios, Abelardo Luz, Chapecó e Seara (SC) (Unochapecó, 2019, p.3.), sendo composto por uma carga horária de 4.215 horas.

Em relação a construção, é citado no texto:

Todos os processos pedagógicos, propostos nos PPCs dos cursos foram construídos com professores, estudantes, lideranças indígenas, comunidades indígenas e representantes de entidades regionais como FUNAI, Secretarias Municipais e Estadual de educação, CIMI e Áreas Acadêmicas da Unochapecó. As bases para o currículo do curso foram implementadas a partir de experiências das Licenciaturas Interculturais da UNIMAT e UFMA. (UNOCHAPECÓ, 2019, p.4).

No entanto, ao longo do projeto pedagógico não é possível encontrar nenhuma referência a um pesquisador indígena ou citação alguma liderança que participou dessa construção e nem nenhuma citação a Resolução n. 01 de 7 de janeiro de 2015.

Analisando o projeto político pedagógico em relação ao conceito de interculturalidade, a palavra é citada apenas duas vezes no texto. A primeira vez que aparece interculturalidade é em Apresentação, entendendo que a Interculturalidade é uma questão envolvida com os aspectos pedagógicos e metodológicos (UNOCHAPECÓ, 2019, p.8.). E a segunda vez no tópico Perfil docente do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, (2019, p.19): “O Curso visa preparar professores para promover, junto aos estudantes, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, bem como o respeito às suas particularidades linguístico-culturais”.

No entanto, não desenvolve sobre a temática, nem sobre os conceitos do bilinguismo, comunitarismo, especificidade, porém é citado uma única vez na apresentação:

Questões pedagógicas e metodológicas são os desafios da proposta, principalmente quando do conhecimento e domínio dos mestres formadores sobre Interculturalidade, especificidades, bilinguismo e diferença, que no processo vão se acrescentado e enriquecendo o acervo cultural dessa parceria. (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 7)

## **RIO GRANDE DO SUL**

O estado do Rio Grande do Sul, compõe a Região Sul do Brasil. Sendo o estado

vizinho de Santa Catarina e fazendo fronteira com a Argentina e o Uruguai. Dentro do estado é possível identificar as seguintes universidades públicas: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Ciências e Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A população indígena concentrada nesse estado é de aproximadamente 36.096 (IBGE, 2023). E para atender o público de futuros professores indígenas, o estado oferta uma opção: Curso de Licenciatura em Educação Indígena ofertada pela UFSM.

### 3.10 Licenciatura em Educação Indígena (UFSM/ RS)

**Quadro 20 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSM**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Abordar conhecimentos específicos dos povos indígenas e as suas aplicações no contexto territoriais e nos seus sistemas de organizações políticas. Estudar os princípios de cada grupos étnicos proporcionando ou levando em consideração os seus direitos constitucionais. (UFSM,2019, p.201)
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	O profissional egresso do curso, a partir de suas competências e habilidades, deverá ser capaz de atuar como docente nas escolas indígenas, assegurando o ensino da língua materna Kaingang, com seu domínio oral e escrito, bem como o ensino bilíngüe, em espaços educacionais indígenas e em contextos interculturais; (UFSM,2019, p.13).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Desenvolver práticas e processos educativos que fortaleçam os saberes da tradição Kaingang em diálogo com outros saberes consolidados historicamente (UFSM,2019, p.13).
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	“Art. 18. Com o objetivo de 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. (UFSM,2019, p.17).

<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Dentro deste escopo, faz-se a pertinência da implementação do presente curso que contemple tanto demandas dos povos indígenas como do conhecimento universitário. Assim, propomos uma estrutura curricular mais dinâmica, baseada na alternância com Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, que atenda as necessidades de diversidade. Ainda, a ampliação dos horizontes profissionais deverá ser atendida com uma formação mais ampla e diversificada que permita aos acadêmicos ingressar no mundo do trabalho com uma formação mais atualizada e adequada as possibilidades laborais e culturais. (UFSM,2019, p.7).</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Através da participação direta dos estudantes e lideranças foi aos poucos estabelecendo-se um processo de unidade entre a UFSM e as aldeias do Estado, passo fundamental para garantir uma articulação que proporcionasse tanto aos indígenas quanto a instituição a elaboração e a implementação de uma política universitária ligada diretamente aos povos indígenas. (UFSM, 2019, p.4).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Analisando o PPC da UFSM, foram encontrados todos os princípios e Resolução da CNE/CP 2015.

### **Quadro 21 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFSM**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Possibilitar a formação crítica e habilitação qualificada do profissional indígena Kaingang em Licenciatura em Educação Indígena, para atuação, prioritariamente, nas escolas de ensino fundamental e médio em comunidades indígenas Kaingang, com enfoque em: Línguas e Linguagens; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Ciências da Natureza e Ambiente; e Ciências Humanas e Territoriais. (UFSM, 2019, p.11 )</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Possibilitar a formação para atuação na Gestão Escolar; em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena; Integrar atividades acadêmicas com as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia interdisciplinar e multipresencial que garanta a democratização da qualificação do ensino básico; (UFSM, 2019, p.11).</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores Kaingang possam refletir e construir os projetos políticos pedagógicos de suas escolas; (UFSM, 2019, p.11).</p>

<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Todas as propostas metodológicas do curso estão relacionadas no sentido de desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos de saberes e da práxis, para que permitam os movimento de ação-reflexãoação e a perspectiva de reflexão e transformação da realidade. O diálogo permanente entre a prática docente na rede básica de ensino e a matriz de conhecimentos necessárias para atuação qualificada também terá centralidade no curso. Nesse sentido, busca-se a promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão que facilitem e complementem a formação, e recursos tecnológicos e metodologias que sejam instrumentos mediadores da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.</p>
	<p>(UFSM, 2019, p.19)</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Trabalha a postura crítica frente a novas tecnologias na produção de material didático e elaboração de material didático através de multimeios para a Escola indígena. (UFMS, 2019, p.353)</p> <p>Capacitar para a produção de material didático pedagógico em propostas educacionais. (UFSM, 2019, p.409)</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Para além da abertura de vagas para acadêmicos indígenas, medida conquistada pela luta secular dos povos originários e assegurada com a decisão de implementação do programa de ações afirmativas na instituição no ano de 2007, a UFSM, a partir deste projeto, passa a atuar não só no âmbito da Universidade em si, mas dinamizando junto aos educadores indígenas uma política de educação indígena que qualifique o debate pelo interior das aldeias. Busca-se o fortalecimento das bases da educação escolar indígena através da qualificação de seus educadores; bem como a continuidade desta política protagonizada pelos próprios povos para dentro das instituições universitárias do mundo do “não índio”. (UFSM, 2019, p.9)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

O curso de graduação Licenciatura em Educação Indígena é ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, localizado no município de Frederico Westphalen - Rio Grande do Sul, atualmente a única Licenciatura específica para os povos indígenas do estado. A licenciatura em Educação Indígena é cursada pela modalidade educação a distância, com quatro polos: Tapejara, Três Passos, Palmeira das Missões e Constantina.

Atualmente o curso se desenvolve por semestre, sendo obrigatório os oito semestres para a conclusão do curso. A licenciatura abrange a carga horária total de 3215 horas, nesse tempo está incluso o tempo universidade e o tempo comunidade. O curso é específico para atender principalmente os povos originários Kaingang, e suas comunidades na área de educação escolar indígena do ensino fundamental ao ensino médio, visando uma perspectiva

intercultural.

O projeto pedagógico do curso é encontrado no site da universidade, sendo acessível para todos que entrarem no site em busca do documento. O projeto foi apresentado em 2018 e publicado em 2019, com 455 páginas, e informa que a Universidade Federal de Santa Maria ofereceu 150 vagas através do processo seletivo de seleção. Os alunos precisavam de dois requisitos: ter ciência da Língua Kaingang comprovada através de uma entrevista oral e uma avaliação escrita em Língua Kaingang (UFSM, 2019).

Buscando entender como o PPC apresenta os princípios da educação escolar indígena, foi identificado resultados sobre o bilinguismo/multilinguismo, especificidade, diferenças interculturalidade e comunitarismo. Em relação ao bilinguismo, são conceitos não são trabalhados com ênfase, mas aparecem em duas disciplinas do curso: Sociologia e Política das Línguas Indígenas e Língua Kaingang e Educação Especial. A disciplina de Educação Especial tem como objetivo:

Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre a evolução histórica da educação especial no mundo e no Brasil, bem como os discursos culturais produzidos no campo da ciência, políticas públicas e legislação referentes as pessoas com deficiência no contexto escolar, diversidade, diferença, cultura e bilinguismo: implicações no cotidiano escolar. (UFMS, 2019, p. 107)

E na disciplina de Sociologia e Política das Línguas Indígenas e Língua Kaingang o bilinguismo também aparece dentro dos conceitos da Unidade 1 que trata sobre os conceitos em políticas de línguas. No entanto o multilinguismo e o comunitarismo não aparecem no PPC. O conceito de Diferença aparece em matérias como: Mitologia e Oralidade Kaingang, Educação Especial, Antropologia Indígena e Literatura Kaingang. E também na Justificativa do Curso:

A luta por uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade por parte de lideranças e professores indígenas atravessam décadas e se constituem hoje como um novo período de afirmação e autodeterminação destes povos na construção de uma sociedade plural, baseada no respeito às diferenças. (UFSM, 2019, p.9)

A citação acima refere-se tanto a diferença, quanto ao conceito de especificidade, mas em outra página do PPC a especificidade é citada com maior ênfase:

O projeto segue também as normativas da Resolução n 1, de 7 de janeiro de 2015, da Seção III, do art. 18 e prevê a atuação de docentes indígenas no curso para ministrar disciplinas, conforme segue: Art. 18. Com o objetivo de 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. (UFSM, 2019, p.18)

Após observar o projeto pedagógico do curso de graduação: Licenciatura em Educação Indígena, é identificado que o PPC se ampara nas normativas da Resolução n. 01 de 7 de janeiro de 2015, Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02 de 1º de julho de 2015, Resolução do CNE 01 de 11 de março de 2016, Resolução 05/2012, do CNE/CEB e Decreto 5.622 de 2005. Em face do exposto, a Resolução CNE/CP 2015, é citada ao longo do projeto, buscando o atendimento da legislação em relação aos docentes que iriam atuar e ministrar as disciplinas, avaliação, interculturalidade, respeito à língua, procedimentos específicos e valorização cultural.

Cabe também ressaltar que o projeto está amparado nas legislações vigentes no que diz respeito a Resolução 01 de 07 de janeiro de 2015 a qual trata da formação indígena, também leva em consideração a Res.do Conselho Nacional de Educação n. 02 de 1º de julho de 2015 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Como a modalidade a distância também prevê legislação própria, esta foi levada em consideração quanto à organização, funcionamento, metodologias de ensino, bem como sistema de avaliação da aprendizagem. (UFSM, 2019, p.6)

## Oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na Região Sudeste

Figura 5 – Região Sudeste



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

A Região Sudeste é composta por quatro 4 estados: Rio de Janeiro, com capital no Rio de Janeiro; São Paulo, com capital em São Paulo; Minas Gerais, com capital em Belo Horizonte e Espírito Santo, com capital em Vitória. De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2022), o Sudeste é a região que evidencia 101.850 de população indígena residente fora das Terras Indígenas, logo apresenta o percentual de 82,56% mais elevado do Brasil, ocupando o primeiro lugar quando comparado a outras regiões.

**Figura 6 - Região Sudeste e Universidades**



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

Os dados do Censo Demográfico indicam uma mudança populacional significativa.

O levantamento do ano de 2010 indica 99.137 pessoas indígenas (IBGE, 2010) e atualmente, após a revisão do Censo Demográfico (IBGE, 2022), atualizam a informação para 123.360 pessoas indígenas. E para atender aos indígenas que desejam a formação docente, o estado oferece as seguintes licenciaturas interculturais indígenas: Licenciatura Intercultural Indígena na UFES, Licenciatura Intercultural Indígena na UNIFESP e Formação Intercultural para Educadores Indígenas na UFMG. Sendo que o Rio de Janeiro não oferta a Licenciatura Intercultural Indígena.

## **ESPÍRITO SANTO**

No estado de Espírito Santo é possível encontrar as seguintes possibilidades de ensino superior público: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Segundo os dados do IBGE (2023), o Censo Demográfico DE 2022 atualizado informa uma população no Espírito Santo de 14.411 pessoas indígenas, e para atender o público de formação de professores indígenas, a UFES oferta a Licenciatura Intercultural Indígena, a única oferta do estado.

### **3.11 Licenciatura Intercultural Indígena (UFES/ES)**

#### **Quadro 22– Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFES**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta Universidade Federal do Espírito Santo 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. (UFES, 2020, p. 116).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Propiciar a troca e o intercâmbio de conhecimentos entre povos indígenas, fortalecendo seus saberes e o trabalho de revitalização e preservação das línguas indígenas. (UFES, 2020, p.13)

<p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>IV - Promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p> <p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Promover a formação do professor indígena pautada na autonomia intelectual e na indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, aprofundando, na prática da pesquisa, os conhecimentos da própria comunidade, repassando-os, na prática pedagógica, com segurança valorizando a sabedoria dos anciãos da aldeia e os processos próprios de aprendizagem. (UFES, 2020, p.13)</p> <p>Garantir o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade, propiciando o diálogo entre saberes indígenas e não indígenas e fornecendo instrumentos para valorização e fortalecimento dos conhecimentos, práticas e valores específicos de cada povo indígena. (UFES, 2020, p.13)</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Formar professores indígenas para atuar em relação de parceria aluno/família/comunidade/professor, contribuindo para preparar as gerações futuras como lideranças na defesa dos direitos e valorização das diferenças socioculturais e com a perspectiva de serem reconhecidas como tais no seu meio e ao seu redor. (UFES, 2020, p.13)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Na primeira análise, procurando dados que se alinhem aos objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, foram identificados todos os elementos de forma esclarecida.

### **Quadro 23 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFES**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
<p>I - formar, ao nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Formar, ao nível superior, professores indígenas para atuar na docência e na gestão da Educação Escolar Indígena, com habilitação plena de profissionais em cada uma das áreas: (1) Ciências Sociais e Humanidades; (2) Ciências da Natureza e Matemática; (3) Artes, Linguagens e Comunicação. (UFES,2020, p.13)</p>

<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Os Projetos de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPP) serão desenvolvidos ao longo das etapas 1, 2, 3 e 4 e totalizarão 240 h. (...) Especificamente, os Projetos de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPP), terão os seguintes objetivos: (1) PPPP I: produção de saberes e práticas sobre os diferentes espaços educativos, a partir de conceitos e linguagens próprias das metodologias de pesquisa, com ênfase nas várias etapas que caracterizam os processos de investigação científica e assumindo como referências às dimensões: sociocultural, políticas, artísticas e ambiental da educação. (2) PPPP II: instituição de possibilidades de conhecer os sujeitos escolares: crianças, jovens e adultos, tomando como eixo condutor as práticas de pesquisa educacional, tendo em vista o desenvolvimento de saberes/fazeres dos processos de subjetivação. Compreensão das diversas formas histórico-culturais pelas quais os diversos tempos de vida são significados em seus aspectos cognitivo, social, psíquico, emocional, afetivo e físico, possibilitando lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. (3) PPPP III: produção de saberes e práticas, a partir de conceitos e linguagens próprias das metodologias de pesquisa, considerando as várias etapas que caracterizam o processo de investigação. Eixos temáticos: projetos de ensino em áreas específicas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar; socialização da produção entre os agentes envolvidos com a educação, em diferentes espaços educativos. PPPP IV: produção de saberes e práticas, a partir de conceitos e linguagens próprias das metodologias e pesquisas, com ênfase nas várias etapas que caracterizam os processos de investigação. Eixos temáticos: estudos sobre a educação de pessoas e/ou grupos em situação de risco e/ou desvantagens socioeconômicas, configurando “saberes/fazeres” escolares, não escolares e extra escolares; formação inicial e continuada de educadores para Obras Sociais, Organizações Não governamentais, dentre outras; produção do relatório final de pesquisa e/ou artigo científico dentro das normas estabelecidas, consolidadas e/ou alternativas. (UFES, 2020, p.13)</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Promover a formação do professor indígena pautada na autonomia intelectual e na indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, aprofundando, na prática da pesquisa, os conhecimentos da própria comunidade, repassando-os, na prática pedagógica, com segurança valorizando a sabedoria dos anciãos da aldeia e os processos próprios de aprendizagem. (UFES, 2020, p.13)</p>

V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Propiciar a troca e o intercâmbio de conhecimentos entre povos indígenas, fortalecendo seus saberes e o trabalho de revitalização e preservação das línguas indígenas. (UFES, 2020, p.13)
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Formar professores indígenas para atuar em relação de parceria aluno/família/comunidade/professor, contribuindo para preparar as gerações futuras como lideranças na defesa dos direitos e valorização das diferenças socioculturais e com a Perspectiva de serem reconhecidas como tais no seu meio e ao seu redor. (UFES,2020, p.13)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

O curso de graduação, Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guarani, é ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no campus de Goiabeiras. O responsável pelo curso é o Centro de Ciências Humanas e Naturais, localizado em Vitória, no Espírito Santo. O curso tem objetivo de formar inicialmente professores do ensino médio e fundamental dos povos Tupinikim e Guarani nas seguintes habilitações: Ciências Sociais e Humanidades; Artes, Linguagens e Comunicação ou em Ciências da Natureza e Matemática.

Com a aprovação da proposta do curso pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), teve sua primeira turma com 70 vagas em 2015 para professores que já estavam atuando dentro das comunidades. Com duração de 5 anos, visando uma pedagogia da alternância. Dessa forma, os alunos cursaram um tempo na universidade e outro tempo nas comunidades indígenas, no período integral. Segundo o primeiro projeto de curso publicado em 2014, o processo seletivo aconteceu de forma específica, atendendo uma única turma de ingressantes que não possuíam ensino superior ou sem a formação intercultural, em exercício da docência da educação escolar indígena. O processo ficou faseado: entrega de documentação, prova escrita descrevendo a experiência em educação indígena e entrevista.

O projeto pedagógico do curso foi atualizado em 2020, com 127 páginas, se encontra disponibilizado o antigo e o atual documento no site da Universidade Federal do Espírito Santo, atualmente o curso tem entrada única e período semestral e carga horária de 3.365 (três mil trezentos e sessenta e cinco horas), mas mantém a o processo seletivo específico e diferenciado, o tempo integral, a duração do curso, a realização em tempo universidade e comunidade e as opções de habilitações. A maior mudança entre um documento e o outro,

são as atualizações dos normativos.

A Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015 do CNE/CP – MEC que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas garantindo suas especificidades nas diferentes etapas do desenvolvimento de Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, é um dos documentos citados como princípios norteadores. Além de ser citada no tópico autoavaliação do curso, normas para o estágio obrigatório e não obrigatório, normas para atividades complementares, organização curricular, corpo docente e nas observações finais. É perceptível que o documento realmente está atualizado e conforme a Resolução.

Em relação aos objetivos e princípios da Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015, são atendidos pela análise do projeto pedagógico do curso. Além disso, o texto também apresenta a valorização da interculturalidade, bilinguismo, comunitarismo e busca uma educação diferenciada. No capítulo Concepção do Curso, no tópico Perfil do Egresso foi retirado a seguinte informação carregada com os norteadores que são importantes para a construção do curso: “Formar educadores indígenas comprometidos como interlocutores/articuladores do saber comunitário, atendendo à demanda de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural voltada para o fortalecimento sociocultural e político dos povos Tupinikim e Guarani” (Unifesp, 2020, p. 15). Além dessa citação, os conceitos são citados em outros tópicos e capítulos do PPC.

## **SÃO PAULO**

O estado de São Paulo situado na Região Sudeste, atualmente contém em sua localização as seguintes universidades públicas: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal do ABC (UFABC).

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2023), o estado de São Paulo tem uma população indígena de 55.295 habitantes. Dessa forma, São Paulo (capital) ocupa a 10 posição quando há uma comparação de Municípios com maior quantidade absoluta de pessoas indígenas em 2022.

Para a população indígena que deseja uma formação de professores específica, diferenciada e intercultural, é ofertada a Licenciatura Intercultural Indígena pela UNIFESP. Atualmente, mesmo com várias universidades espalhadas pelo estado, a UNIFESP é a única

universidade que oferta vagas para estudantes indígenas desenvolverem sua formação docente.

### 3.12 Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFESP/SP)

**Quadro 24 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFESP**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	A Universidade deve acolher e proporcionar o bem-estar dos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades socioculturais, garantindo um espaço de acolhimento e respeito aos povos indígenas. Deve haver um corpo docente sensível às questões indígenas, criando estratégias de formação para o corpo técnico envolvido na Licenciatura, e existir um espaço de valorização e estudo das formas de transmissão dos saberes e práticas tradicionais, como norteadores e articuladores dos saberes acadêmicos. (UNIFESP, 2024, p.31)
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Esta licenciatura visa oferecer subsídios para que os modos de conhecer indígenas sejam conhecidos e valorizados em sua complexidade e diversidade, em diálogo com outros sistemas de conhecimento, tais como o da ciência moderna. O Projeto busca assim efetivar o paradigma da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e comunitária, reconhecendo e valorizando “processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas” (Brasil, 2015: 1). (UNIFESP, 2024, p.36)
V - Articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Entre estas, figuram a viabilização de transporte e permanência dos discentes e docentes indígenas no tempo-universidade, bem como as incursões de docentes e monitores nas aldeias no tempo-comunidade. Ainda, ficou estabelecida a necessidade de arranjo interinstitucional por meio de um convênio que previsse a participação de docentes e outras formas de apoio envolvendo as universidades públicas do Estado). (UNIFESP, 2024, p. 21)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

Em relação a busca de objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, o PPC da UNIFESP está atualizado e em concordância com esse normativo.

**Quadro 25 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFESP**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Esta Licenciatura é prioritariamente dirigida a professores indígenas que já atuam nas escolas de suas aldeias, no Estado de São Paulo, e que ainda não tiveram a oportunidade de acessar o Ensino Superior. Em consonância com as resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2015 (Brasil, 2019 e 2015), pretende-se formar professores que sejam também pesquisadores críticos, comprometidos com suas comunidades e com a construção de uma educação específica, diferenciada e intercultural. (UNIFESP, 2024, p.
	33).
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	Para tanto, espera-se que o estudante desenvolva, numa perspectiva dialógica, colaborativa, intercultural, étnica e ética, habilidades e competências para atuar nas escolas de suas comunidades, constituindo-se como professor-pesquisador, produtor de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos para sua realidade. Também se espera que a formação ofereça subsídios para que o egresso se constitua como agente promotor de reflexão sobre os processos históricos e sociais de sua comunidade, bem como agente de mudança e reivindicação de direitos. (UNIFESP, 2024, p. 33).
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	<b>Ementa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação, análise e reflexão sobre processos de escolarização indígena na educação infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental.</li> <li>• Elaboração e desenvolvimento de propostas de intervenção</li> <li>• Produção de material didático e recursos educacionais para as escolas indígenas (UNIFESP, 2014, p. 71)</li> </ul>
IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	Por essa razão, a implantação dessa Licenciatura Intercultural Indígena irá ampliar enormemente as potencialidades do campus no que diz respeito a produção de conhecimento, pesquisas colaborativas e engajamento social. (UNIFESP, 2014, p. 15)

<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>A curricularização da extensão nas UCs do curso poderá ocorrer de modo específico, a critério dos docentes responsáveis por cada UC. Entretanto, esse total de 10% será garantido Pelo Programa Catedra Kaapora, que incluirá a participação de convidados indígenas nas UCs e em Atividades Complementares do curso, bem como ações voltadas para as escolas indígenas das comunidades dos estudantes. A Catedra Kaapora de conhecimentos tradicionais e nao-hegemonicos e um órgão complementar da Pro-Reitoria de Extensão da Unifesp e realiza atividades de extensão, ensino e pesquisa relacionadas aos conhecimentos tradicionais, engajamentos contra hegemônicos, as artes, rituais e expressões culturais que dão forma a sociodiversidade e ao potencial criativo da diferença cultural. (UNIFESP, 2014, p. 152)</p>
--	--

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024).

A Licenciatura Intercultural Indígena (LINDI), ofertada pela Universidade Federal de São Paulo, é uma promessa esperada há muitos anos. O curso foi autorizado pela Portaria SERES/MEC n 104 de 08/05/2023 e publicada no DOU em 10/05/2023. Portanto, o curso não está sendo ofertado em 2023, porém está com o edital aberto para o ano de 2024, localizado no Instituto de Saúde e Sociedade no campus da Baixada Santista.

O curso será oferecido no tempo de 8 semestres (4 anos) e cumprindo a carga horária de 3.200 horas, 40 vagas estão sendo ofertadas no edital com modalidade presencial inter modular. A carga horária será cumprida em tempo de alternância dívida em tempo de universidade e tempo na comunidade. Dessa forma, o curso se caracteriza de modo integral e o processo seletivo atende o procedimento de modo diferenciado e específico.

A licenciatura foi construída com os povos indígenas da região e estão em concordância com Resolução CNE/CP n. 1 de janeiro de 2015, durante a análise é visível, pois é citada diversas vezes. Analisando o Projeto Pedagógico do curso é identificado que é citado várias vezes os conceitos de intercultural e interculturalidade, a palavra intercultural é citada 62 vezes e a palavra interculturalidade 7 vezes.

Não só o conceito de interculturalidade, mas o de bilinguismo, comunitarismo, buscando uma educação diferenciada, específica e comunitária aparece diversas vezes durante o texto. Dessa forma, é identificado que os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP n. 1 de janeiro de 2015 são os norteadores para o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFESP.

O curso tem dois princípios norteadores que se refletem em toda sua organização: (i) a ênfase na educação escolar indígena diferenciada,

específica, intercultural, bilíngue e comunitária, baseada na diversidade cultural, territorial e ambiental e nas necessidades locais; (ii) a centralidade do pensamento, dos saberes e fazeres indígenas, em suas formas materiais e imateriais, de maneira transversal e comparativa. (Unifesp, 2024, p. 31).

## MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, é possível encontrar universidades públicas federais e estaduais, entre elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itabaju (UNIFEI), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 4 Institutos Federais e um Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

No entanto, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais oferta o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Algo extremamente contraditório pela quantidade de universidades públicas e institutos federais. E ao observar o estado, é possível identificar uma abundância de população indígena. Conforme os dados do IBGE (2022), segundo as Unidades da Federação, Minas Gerais têm 36.699 pessoas indígenas e apenas uma licenciatura intercultural no Estado.

A Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais, é ofertada pela Faculdade de Educação, campus Pampulha, em Belo Horizonte–MG. Iniciada em 2009, tem o objetivo de formar docentes indígenas para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e médio com as seguintes habilitações: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades. Contendo uma carga horária de 2925 horas, totalizando quatro anos com oito períodos.

O curso atende a uma pedagogia alternada com aulas na faculdade e com atividades no território indígena. O processo seletivo é específico e diferenciado atendendo os seguintes povos: Xacriabá, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Maxakali, Pankararu, Guarani Mbya, Guarani Nhandeva. O projeto político pedagógico do curso não está atualizado e foi retirado de domínio público. Ao obter o contato com a Universidade, informaram por e-mail que o projeto está em revisão, sendo implantado no sistema uma nova versão.

## Oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na Região Nordeste

Figura 7 - Região Nordeste



Fonte: Elaborado pela autora através do Canva (2024)

A região Nordeste do Brasil é composta por 9 estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Respectivamente suas capitais são: Maceió, Salvador, Fortaleza, São Luís do Maranhão, João Pessoa, Recife, Teresina, Natal e Aracaju. E em todas as capitais dos estados nordestinos há uma universidade pública e particulares.

**Figura 8 - Região Nordeste e Universidades**



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

Na figura acima, é exposto as universidades que ofertam o curso. Na primeira oferta do estado a cor do símbolo para identificação de uma licenciatura intercultural indígena está realçado na cor vermelha. Quando o estado oferta duas licenciaturas interculturais indígenas, a primeira se classifica na cor vermelha e a segunda oferta na cor verde. Por fim, quando o estado oferta a terceira licenciatura do estado, a cor está em laranja.

Logo, foi identificado que dos 9 estados apenas o Sergipe não oferta a Licenciatura Intercultural Indígena. De acordo com o (IBGE, 2023), os estados nordestinos compõem 18% do território brasileiro, com 31% da população indígena concentrada nesses estados

(IBGE, 2023).

## RIO GRANDE DO NORTE

O estado do Rio Grande do Norte com capital em Natal, de acordo com o censo demográfico de 2022 (IBGE, 2023), contabilizou uma população indígena de aproximadamente 11.725 pessoas. E dentro do estado há a oferta apenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sendo que no estado, tem 4 IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

### 3.13 A Licenciatura em Educação Intercultural Indígena (UFRN/RN)

#### Quadro 26 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRN

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p> <p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>O PPC CITA EXATAMENTE OS PRINCÍPIOS DA RESOLUÇÃO:</p> <p>Diante da presença fundamental dos professores indígenas na condução, legitimação e consolidação da Educação Escolar Indígena em seus respectivos povos, territórios e comunidades/aldeias, a formação específica se fundamenta nos seguintes princípios que são definidos no artigo 2º da Resolução 01/2015: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e de aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V- articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (Brasil, 2015a, p. 01 apud UFRN, 2023, p. 31).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso (2024)

A proposta do curso tem como uma das legislações de referência a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, além de fazer uma citação direta de todos os

princípios objetivos da resolução, também é citada em diversas partes no corpo do documento.

**Quadro 27 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRN**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p> <p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p> <p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p> <p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Os projetos pedagógicos para curso de formação de professores indígenas devem ser construídos com a participação dos povos indígenas, numa proposta formativa e de valorização dos conhecimentos e saberes, que objetivem: I. formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena, visando o exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa, como princípio pedagógico; II. fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III. desenvolver estratégias que visem a construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados, de modo a atender às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV. fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V. promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas, nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI. promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (Brasil, 2015a, p. 11 apud UFRN, 2023, p. 32).</p>

O curso de graduação Licenciatura em Educação Intercultural Indígena oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com modalidade presencial, tem sede em Natal no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Este curso tem duração de três anos e meio e terá abertura para a entrada dos estudantes em agosto de 2024. Tendo como público alvo:

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFRN atenderá indígenas dos seguintes povos: Caboclos, Mendonça Potiguara, Potiguara, Catu, Potiguara Ibirapi, Potiguara Sagi, Tapuia Paiacu e Tapuia Tarairiú. Encontra-se em processo de consulta a pactuação do Território Etnoeducacional do Rio Grande do Norte (TEE-RN). Todos os povos são falantes do português, sendo que os Mendonça Potiguara e os Potiguara Catu estão em processo de revitalização linguística da língua Tupi e os Tapuia Tarairiú da língua Brobó. (UFRN, 2023, p. 45).

O Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica da Capes é fundamental nesse processo, pois por meio dele é ofertado 40 vagas em modelo da pedagogia da alternância. Analisando o projeto pedagógico do curso, que foi publicado em 2023 com 421 páginas, o curso é ofertado em modalidade presencial com carga horária de 1395 horas em turnos que variam no período matutino, vespertino e noturno seguindo a pedagogia da alternância.

O curso é resultado de uma solicitação da luta pela educação escolar indígena dos povos do Rio Grande do Sul, logo no início do projeto é citado que foi construído por lideranças, professores e gestores indígenas. Um curso que está voltado para a formação de professores indígenas e que segue as diretrizes do PROLIND.

Inicialmente, buscando entender como o bilinguismo é tratado no documento, é encontrado em diversas páginas, a primeira menção é no tópico: HISTÓRICO DA PROFISSÃO E BASE LEGAL PARA A FORMAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA DE PROFESSORES INDÍGENAS. O documento explica que: “Em suma, a LDB explicita que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, por meio da prática do bilinguismo e da interculturalidade.” (UFRN, 2023, p. 27). Além de citar o bilinguismo apresentado no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Visando como público alvo professores que já estão em atividade profissionais, porém, não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior através de uma graduação intercultural. O PPC informa que:

Por se tratar de um curso que tem uma proposta político-pedagógica específica e é voltado a um público igualmente específico, a elaboração do PPC se baseou no que está disposto na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Brasil, 2015a). Quando pertinentes, consideramos também dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (Brasil, 2015b) que pode ser aplicada a diversas modalidades de educação como a Educação Escolar Indígena nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2). (UFRN, 2023, p. 17,18.)

Entendendo que o documento está em coerência com a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, busca os princípios da educação escolar indígena. Inicialmente buscando entender a Interculturalidade que o PPC apresenta, é entendido que no tópico Histórico da Formação Intercultural no Brasil apresenta a criação do PROLIND e o desenvolvimento do PARFOR.

Portanto é observado que os conceitos dos princípios da educação escolar indígena são referências quando há uma busca no PPC:

Considerando o papel fundamental dos professores indígenas na realização de projetos educativos, o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFRN pretende fornecer uma formação específica para os professores indígenas, que já possuem uma licenciatura, com o objetivo de atender expectativas formativas e demandas coletivas dos povos indígenas do RN, de forma a consolidar uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo. (UFRN, 2023, p. 33)

Não apenas citados, mas desenvolvidos ao longo das disciplinas e apresentados na estrutura teórica para a composição do documento.

## **PIAUI**

O estado do Piauí integra a Região Nordeste, com capital em Teresina. Com 7.198 pessoas indígenas (IBGE, 2023), a única licenciatura intercultural indígena que será ofertada a partir de 2025, será pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Porém, no Piauí há três universidades públicas: Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Piauí e o Instituto Superior de Educação Antônio Freire, no entanto, apenas o Instituto Federal do Piauí irá ofertar o curso.

### 3.14 Licenciatura Intercultural Indígena (IFPI/PI)

A Licenciatura Intercultural Indígena será ofertada pelo Instituto Federal do Piauí, com 120 vagas nos municípios de Paulistana, Piripiri, Teresina e Uruçuí. A proposta do curso foi aprovada recentemente pela CAPES (processo que começou em 2023 e o recebimento da aprovação 2024) através do meio do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade). O curso tem o objetivo de formar educadores para lecionar no ensino fundamental, II e ensino médio.

### ALAGOAS

O estado de Alagoas, sendo vizinho de Pernambuco, Sergipe e Bahia, abrange 102 municípios, dentro desses municípios identificado pelo Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem uma população de mais de 25 mil pessoas que se identificam como indígenas. Esse número representa 0,82% da população de Alagoas. Parte dessa população mora em terras que são consideradas indígenas e outra parte desse número mora fora delas, consequentemente apenas 6 mil estão morando em terras demarcadas. O Censo Demográfico (IBGE, 2023), também identificou o estado como décimo sexto na classificação de maior estado brasileiro com população indígena. Sendo a cidade de Pariconha, com 56% da população do município consideradas indígenas, ou seja, a cidade com maior população indígena autodeclarada do estado de Alagoas.

Em Alagoas, a educação superior pública é realizada através da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Através dos sites das universidades é possível identificar que apenas uma das 4 universidades, oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

### 3.15 Licenciatura Intercultural Indígena (UNEAL/AL)

#### Quadro 28 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEAL

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
------------	--

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Oferecer aos graduandos indígenas ferramentas práticas para, junto às suas comunidades, tornarem-se agentes ativos na defesa dos direitos indígenas, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às suas atividades sociais, políticas e culturais, bem como na elaboração de desenhos curriculares e produção de materiais didáticos adequados a sua realidade; ( UNEAL, 2018, p. 25-26).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Nesse sentido, torna-se possível desenvolver uma educação indígena fora da doutrina religiosa e humanitária positivista que, até então, havia norteado a atuação indigenista. Nessa nova perspectiva, os objetivos educacionais se voltaram para a valorização dos “intelectuais autóctones”, para a formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos que dizem respeito à língua materna e aos processos próprios de
	aprendizagem, servindo como base para a implantação de escolas voltadas para os assuntos socioeconômicos e culturais das sociedades indígenas. A pressão dos movimentos indígenas, a ruptura na legislação e a mobilização da sociedade civil organizada criaram, portanto, as condições para uma nova prática escolar, desta feita, entendida como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas. ( UNEAL, 2018, p. 13).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial que utiliza tecnologias audiovisual, gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais. ( UNEAL, 2018, p. 26).
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	Os conteúdos dos diferentes cursos são trabalhados de forma integrada nas etapas de ensino, pesquisa e extensão e nos períodos de tempo comunidade. Busca-se, portanto, superar a fragmentação entre os conteúdos dessas áreas, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, linguísticos, históricos como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise. O interesse aqui é não reduzir a formação a um empreendimento meramente técnico, mas selecionar os conhecimentos prioritários e necessários para entender as questões e problemas contextuais, presentes na prática pedagógica dos discentes e no processo de ensino e aprendizagem praticado nas escolas indígenas (UNEAL, 2018, p. 37-38).

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	As disciplinas do curso serão ministradas inicialmente por docentes da UNEAL e de outras IES, desde que possuam experiência e/ou pesquisa na temática indígena (a convite da Coordenação); e, na medida do necessário, por professores que se submetem a processos seletivos CLIND-AL/UNEAL. (UNEAL, 2018, p. 30). Também são desenvolvidos projetos de intervenção nas escolas indígenas, conciliando teoria, prática e saberes tradicionais; oportunizando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem e contribuindo na busca de alternativas para minimizar os problemas locais.( UNEAL, 2018, p. 47).
--	---

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Buscando entender os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, o PPC da UNEAL está atualizado e em concordância com esse normativo.

#### **Quadro 29 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNEAL**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda as especificidades e processos históricos dos povos indígenas. ( UNEAL, 2018, p. 25).
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	Nesse sentido, torna-se possível desenvolver uma educação indígena fora da doutrina religiosa e humanitária positivista que, até então, havia norteado a atuação indigenista. Nessa nova perspectiva, os objetivos educacionais se voltaram para a valorização dos “intelectuais autóctones”, para a formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos que dizem respeito à língua materna e aos processos próprios de aprendizagem, servindo como base para a implantação de escolas voltadas para os assuntos socioeconômicos e culturais das sociedades indígenas. A pressão dos movimentos indígenas, a ruptura na legislação e a mobilização da sociedade civil organizada criaram, portanto, as condições para uma nova prática escolar, desta feita, entendida como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas. ( UNEAL, 2018, p. 13).

<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Oferecer as bases teóricas, metodológicas e práticas para que os graduandos indígenas possam se tornar atores efetivos na construção do projeto político, pedagógico e cultural de sua escola, de seu povo e comunidade; . ( UNEAL, 2018, p. 25).</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Na matriz conceitual, apresenta-se de forma sucinta o mapa conceitual de cada tema a ser tratado nos diferentes enfoques disciplinares. Vale ressaltar que os temas contam com pesquisas realizadas pelos discentes em suas aldeias, sendo analisadas e aprofundadas à luz dos diversos conjuntos de conhecimentos, no decorrer das atividades do projeto pedagógico que trata do tema específico. A unidade didática também conta com critérios avaliativos, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidos pelos discentes. ( UNEAL, 2018, p. 50).</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as</p>	<p>Oferecer aos graduandos indígenas ferramentas práticas para, junto às suas comunidades, tornarem-se agentes ativos na defesa dos direitos indígenas, no que se refere aos</p>
<p>especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>territórios, aos conhecimentos e às suas atividades sociais, políticas e culturais, bem como na elaboração de desenhos curriculares e produção de materiais didáticos adequados a sua realidade. ( UNEAL, 2018, p. 25).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas é ofertado pelo campus III da Universidade Estadual de Alagoas, no município de Palmeira dos Índios (AL). A licenciatura é ofertada nas seguintes habilitações: geografia, história, letras-português e literatura, matemática e pedagogia. Esta formação de nível superior é específica para público alvo de 280 indígenas do estado de Alagoas dos povos: Aconã, Jiripankó, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova, Kariri-Xocó Katókin, Karuazu, Koiupanká, Kalankó, Tingui-Botó, Wassu-Cocal, Xucuru- Kariri e Pankararu.

A Licenciatura Intercultural Indígena teve seu início na aprovação do curso em 2008 pelo Proind, logo a convocação ocorreu no ano seguinte com 80 vagas e o iniciou em 2010 até 2015. Como é um curso que abre edital em tempo específico e não há um processo seletivo anualmente, o último processo seletivo ocorreu através da inscrição realizada no site

da Universidade. A seleção ocorreu por uma prova escrita.

A carga horária é referente a 3.200 horas entre o período de realização de outubro de 2019 a outubro de 2023 (em andamento), distribuídas em tempo realizado nas universidades e tempo realizado dentro das comunidades indígenas, pois segue a didática da pedagogia da alternância. O curso ocorre em modalidade regime modular especial, ou seja, ocorre de forma intensiva nos finais de semana. O objetivo do curso é formar professores indígenas com nível superior, com a formação específica para exercer no ensino fundamental e médio, com relação à interculturalidade, mantendo-a como princípio para a formação durante todo o curso.

O projeto político pedagógico foi lançado em 2018 com 168 páginas e teve participação de professores indígenas que colaboram com a gestão do curso, além de bolsistas que atuam como apoio pedagógico. O documento é de fácil acesso a quem se interessar, pois está disponível no site da Universidade Estadual de Alagoas. Ao analisar o projeto, só é possível localizar a Resolução CNE/CP No. 01/2015, nas bibliografias consultadas, porém, ao ler o documento é perceptível que há elementos que a resolução detalha como princípios e objetivos da formação de professores indígenas.

Em relação ao comunitarismo e o bilinguismo, não são trabalhados no projeto. Porém, palavras que buscam a mesma essencial aparecem citadas no texto, baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº. 9.394/96:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN, nº. 9.394/96 reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades. Nas disposições gerais, a LDBEN estabelece: Artigo 78 – O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – 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; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (UNEAL, 2018, p. 12).

No entanto, a temática da especificidade já é encontrada no capítulo da introdução, no tópico 1 Historicidade da Educação Escolar Indígena do PPC da Uneal (2018, p. 10): “[...]consolida-se o entendimento de que a construção do Projeto PPC das escolas indígenas deva ser ancorada na sua especificidade e autonomia. Um segundo ponto a ser destacado diz

respeito à necessidade de se implementar um amplo programa de formação docente.” Além dessa citação, também é encontrada em outro tópico, na justificativa:

É preciso democratizar o acesso à educação e garantir o percurso escolar a todos os interessados. Nesse sentido, urge a necessidade de investir em cursos de Formação Específica para Indígenas, para que possam atuar em todo o ensino fundamental e médio. Desta iniciativa, resultarão outros desdobramentos como se pode destacar: A graduação dos indígenas amplia a possibilidade de oferta de todos os níveis e modalidades da educação básica, assegurando a continuidade da escolarização nas aldeias e fomentando a construção de um novo modelo de escola que garanta a qualidade e a especificidade do ensino; (UNEAL, 2018, p.26)

Buscando outro elemento essencial, o conceito de diferença não é desenvolvido no PPC, mas é observado que é citado quando o documento analisa a Situação escolar entre os Povos Indígenas em Alagoas:

Hoje, embora possamos considerar a existência de muitas diferenças entre as escolas indígenas em Alagoas, do ponto de vista político, administrativo e pedagógico, existem muitas semelhanças, sobretudo se considerarmos a afirmação da identidade indígena como princípio presente em todas as atividades desenvolvidas pelos/as professores/as indígenas, em consonância com as lideranças de suas comunidades. (UNEAL, 2018, p. 16).

Por fim, a interculturalidade é apresentada e vista como princípio, além de ser mencionada na justificativa, objetivos gerais, estrutura curricular, citada das ementas e disciplinas do projeto pedagógico do curso. De acordo com PPC (2018, p. 25): “O presente projeto discute a educação a partir do princípio da Interculturalidade, com intuito de propiciar formação superior como instrumento essencial que possibilite aos professores indígenas a construção de sua própria educação escolar.”

## **BAHIA**

O estado da Bahia, com 417 municípios e a capital sediada em Salvador, conta com 229,1 mil indígenas residentes nesse estado. Em 2010, o censo registrou 60 mil pessoas indígenas na Bahia, comparando aos dados de 2022, é visível a grande diferença e aumento da população. Os dados atualizados do IBGE (2023), informam que é o segundo estado brasileiro com a maior população dos povos originários indígenas, distribuídos entre os seguintes povos: Xukuru- Kariri Xacriabá, Kantaruré Pankarú, Pataxó, Tumbalalá, Truká, Atikum, Tuxá, Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe, Pankararé, Payayá, Kiriri, Kariri-Xocó e Kaimbé.

Ainda segundo IBGE (2023), se totaliza 13, 53% da numeração completa de indígenas, no entanto, quando os dados se segundo as Unidades da Federal visando na

população residente a porcentagem se classifica como 1, 62%. Além da Bahia, apresentar um dos maiores percentuais da população indígena que não se encontram residentes nas terras indígenas, com 51% da população indígena brasileira que não estão dentro dos seus territórios. E quando analisada de forma adversa, é possível identificar o percentual de 7, 51% da população indígena em terras indígenas que corresponde aos indígenas da Bahia.

Visando o contexto indígena da população indígena da Bahia, dentro dessa realidade o acesso ao ensino superior público, dentro do estado baiano é localizado a seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

É perceptível que em análise a quantidade de universidades em outros estados, a Bahia é o estado que conta, em segundo lugar, com o maior número de universidades estaduais do Brasil. No entanto, apenas duas instituições oferecem o curso de Licenciatura Intercultural aos povos indígenas: o IFBA e a UNEB.

### 3.16 Licenciatura Intercultural (IFBA/BA)

#### Quadro 30 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do IFBA

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>O perfil do egresso da Licenciatura Intercultural Indígena, de acordo com a Resolução Nº1, de 7 de Janeiro de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior, configura-se como um professor/pesquisador que: (...)IV - articule a proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;</p> <p>V - articule as linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;</p> <p>VI - apreenda os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas. (IFBA, 2016, p.56).</p>

<p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Propiciar a formação profissional de educadores indígenas capazes de pensar e criar materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e adequação aos processos próprios de conhecimento, e de transformação da realidade em suas aldeias; (IFBA, 2016, p.27).</p>
<p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>A formação de professores indígenas - e os seus desdobramentos na qualidade da educação escolar indígena - se configura como um meio de efetivar o diálogo intercultural, com base na autonomia e respeito à diferença étnica. (IFBA, 2016, p.46)</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, desencadeando programas, projetos e ações sociais integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas; (IFBA, 2016, p.27).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Ao olhar científico para a busca dos princípios e objetivos da Resolução CNE/CP 2015, foram encontrados todos os elementos no PPC do IFBA.

### **Quadro 31 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do IFBA**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p> <p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>O curso tem como objetivo principal formar docentes e gestores indígenas em Nível Superior - Licenciatura, com enfoque intercultural, para atuar na Educação Escolar Indígena, com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico. Estes estarão habilitados nas seguintes áreas de formação profissional: CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA (Física, Biologia, Química e Matemática ); CIÊNCIAS HUMANAS e SOCIAIS (História, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Geografia e Arqueologia) e LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS (Língua Portuguesa, Língua Indígena, Língua de Sinais, Artes e Educação Física) ( IFBA, 2016, p. 27).</p> <p>Fundamentar e subsidiar os docentes indígenas para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas da Bahia, através da elaboração de propostas curriculares, metodologias, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses dos grupos étnicos existentes na Bahia; (IFBA, 2016, p.27).</p>

<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena;</p>	<p>Propiciar a formação profissional de educadores indígenas capazes de pensar e criar materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e adequação aos processos próprios de conhecimento, e de transformação da realidade em suas aldeias; (IFBA, 2016, p.27).</p> <p>Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais, linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas que fazem parte do curso. (IFBA, 2016, p.28).</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, desencadeando programas, projetos e ações sociais integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas. (IFBA, 2016, p.28).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é oferecido pelo Instituto Federal da Bahia no campus de Porto Seguro. Com a opção de habilitação em CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA (Física, Biologia, Química e Matemática); CIÊNCIAS HUMANAS e SOCIAIS (História, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Geografia e Arqueologia) e LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS (Língua Portuguesa, Língua Indígena, Língua de Sinais, Artes e Educação Física). Para entrar como aluno regular nesse curso é necessário ser professor indígena que esteja em atuação dentro das salas de aulas das comunidades dos povos originários, funcionários que exercem funções dentro das escolas indígenas, egressos do magistério indígena e indígenas egressos do ensino médio. (IFBA, 2016) Sendo implementado em 2010, esta licenciatura tem o objetivo de formar professores indígenas para atuarem dentro da educação escolar indígena com interculturalidade presente no cotidiano. O regime acadêmico funciona de modo semestral com período de alternância. Dessa forma as aulas acontecem em período integral entre o tempo comunidade e o tempo universidade, a cada dois anos é ofertado duas turmas com 40

alunos. Sendo um processo com várias etapas a forma de ingresso: primeiro ocorre uma etapa com prova de questão objetiva, segunda uma prova objetiva, etapa memorial, etapa da entrevista e por último o candidato tem que apresentar alguma comprovação da participação do candidato no movimento e na escola indígena (IFBA, 2016).

Ao entrar no curso, os alunos necessitam cumprir um ciclo básico em conhecimentos indígenas e educação escolar indígena, depois passam para o núcleo específico. Portanto, os alunos cumprem 3210 horas de carga horária obrigatória, para os alunos se formarem é necessário integralizar 4 anos do curso de forma semestral. O projeto pedagógico do curso foi localizado através de pesquisas online no site do Instituto, o documento é de fácil acesso por meio da internet. O documento foi publicado em 2016 com 262 páginas, revisado duas vezes, com a última revisão em 2019.

O documento está de acordo com a Resolução n. 01, de 7 de janeiro de 2015, é citada na justificativa, no tópico forma de ingresso, na fundamentação legal e no perfil do egresso. Visto que o conceito de interculturalidade, bilinguismo, diferença e especificidade se apresenta ao longo do projeto, foi possível identificar primeiramente na justificativa:

O panorama legal citado anteriormente deixa explícito que a política federal deve assegurar às diferentes etnias de nosso território nacional uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade. (IFBA, 2021, p. 16)

Por mais que o estado da Bahia tem territórios indígenas dos povos: Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kantaruré, Kambiwá, Kariri-Xocó, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Hã-hã-hãe, Payayá, Potiguara, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xacriabá, Xucuru-Kariri, a criação do curso é específica para três povos desses citados:“ [...] a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em 2010, onde frequentam 80 indígenas de três etnias do sul e extremo- sul da Bahia, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá para atender a demanda de formação específica de professores indígenas da região” (IFBA, 2009<sup>a</sup> apud IFBA 2016).

### **3.17 Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (UNEB/BA)**

A Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, ofertada pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), é uma parceria da UNEB e o Ministério da Educação, que resultou na criação do curso atendendo 14 povos. O curso desde 2009 e é ofertado em regime modular, ocorrendo no Campus VII Paulo Afonso e no Campus X

Teixeira de Freitas, localizados em municípios diferentes, mas dentro do Estado da Bahia.

No início do ano de 2024 foram oferecidas 172 vagas divididas em Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena e para o curso de Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena. Tanto os professores que já estão em exercício docente nas comunidades indígenas, quanto formados do ensino médio que desejam ingressar como estudantes da formação para serem docentes, podem se inscrever pelo site da Universidade, participando de um processo seletivo especializado e diferenciado.

Infelizmente não foi encontrado o projeto pedagógico do curso. O site da UNEB não oferece tal informação, enquanto o outro curso tem páginas específicas, não há disponibilização do documento. Porém, houve a solicitação através do e-mail do campus que oferta o curso, no entanto, também não houve sucesso nessa busca.

## **CEARÁ**

O estado do Ceará, vizinho do Piauí e Rio Grande do Norte, abrange baseados no Censo Demográfico de 2022, uma população indígena de 56.353 pessoas. Com capital em Fortaleza, as opções para a formação superior são oferecidas pelas seguintes universidades públicas: Universidades Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Das cinco universidades, apenas a Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira ofertam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com três possibilidades: Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ. São oferecidas três ofertas para públicos alvos de povos indígenas diferentes. E houve recentemente a aprovação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena por meio de um processo que começou em 2023 e o recebimento da aprovação em 2024, através do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade).

### **3.18 Licenciatura Intercultural Indígena (UNILAB/CE)**

A Licenciatura Intercultural Indígena será ofertada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com aprovação máxima da proposta

do edital 23/2023. O processo seletivo continua em construção e o início da oferta está previsto para agosto de 2024.

O curso tem uma proposta intercultural com princípios da Resolução CNE/CP n 1 de 7 de janeiro de 2015, segue com participação do desenvolvimento da proposta do coletivo de lideranças indígenas. Segundo o site da UNILAB (2024):

As características do curso de Licenciatura Intercultural Indígena a ser ofertada pela Unilab, na modalidade Parfor Equidade, emergem dos princípios curriculares previstos pela Legislação Educacional Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue. (UNILAB, 2024).

A Licenciatura Intercultural Indígena será oferecida na Unidade Acadêmica das Auroras em Redenção no Ceará. Com 3515 horas de carga horária total, sendo oito semestres, que será realizado no mínimo em 4 anos e no máximo cinco e meio.

### 3.19 A Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba (UFC/CE)

**Quadro 32 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do UFC**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p> <p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Em síntese, o Kuaba - Licenciatura Intercultural Indígena, desfrui êxito e importância especialmente por orientação de três virtudes que a compõem: a primeira se relaciona ao seu caráter híbrido de saberes étnico-tradicionais, acadêmicos e científicos, proporcionando uma interdisciplinaridade que amalgama as experiências e conhecimentos presentes na Universidade Federal do Ceará, com as vivências e valores das culturas indígenas próprias das aldeias participantes deste curso; a segunda é vinculada a formação especializada dos indígenas com que vem atender a demandas sociais, educacionais e de mercado que essas etnias possuem no tocante à professores com habilitações específicas; a terceira diz respeito ao papel inclusivo que a Universidade Federal do Ceará proporciona às essas populações indígenas, oferecendo-lhes estrutura física, apoio organizacional e docência qualificada, a fim de que esses índios possam melhor otimizar seus afazeres docentes, seus modos de Compreender as realidades sociais e suas inserções no mercado de trabalho presentes nas escolas indígenas. (UFC, 2021, p. 50)</p>
<p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p>	<p>A Educação Escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da</p>

	sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (UFC, 2021, p.13).
VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Princípio da participação democrática e dialogal entre corpo docente e discente no tocante a temas diversos que circunscrevem o curso, sejam eles acadêmicos, organizacionais, políticos e financeiros. (UFC, 2021, p.89)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Buscando os princípios e os objetivos da Resolução CNE/CP 2015 foram encontrados no PPC do UFC.

### **Quadro 33 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC do UFC**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar professores indígenas para a docência no segundo segmento do Ensino Fundamental (5º a 9ºano) e nos três anos do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas, indígenas ou não, podendo ser municipais, estaduais e federais em todo território nacional. (UFC, 2021, p.90)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	Possibilitar a reflexão sobre os currículos das escolas indígenas, como forma de garantir a construção de propostas pedagógicas para cada uma das escolas indígenas a partir de suas particularidades sócio educacionais; Propiciar a elaboração de currículos voltados à realidade das escolas indígenas do estado do Ceará; (UFC, 2021, p.90)
IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	Esse Programa teve e continua a ter intenção de formar docentes indígenas com uma integralização curricular que lhes proporcione amalgamar saberes tradicionais de suas culturas, aos conhecimentos acadêmicos e científicos demandados pelas realidades sócio éticas das quais fazem parte. Isso significa que essa proposta intenta qualificar os processos de ensino e aprendizado das crianças índias, valorizando suas percepções e vivências étnicas, ao mesmo tempo em que se associa às experiências, estudos e pesquisas racionalizados que as universidades desenvolvem e que são requeridos pelos índios. (UFC, 2021, p. 6)

<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Plenária Kuaba -Salienta-se, outrossim, que em uma das noites de sábados letivos será organizada e realizada pela coordenação indígena, lideranças índias e demais cursistas, a Plenária Kuaba. Trata-se de evento a partir do qual temas relacionados ao curso (metodologias de ensino, estrutura física, logística de alimentos e transportes, acomodações em escolas de aldeias e alojamento da UFC, componente curricular e docente, material didático e bibliografia, relação professor, coordenação e aluno, etc.) e ao movimento indígena do Ceará (lutas pela terra, saúde, educação, cultura, esporte, arte, etc.), possam ser pautados, refletidos, debatidos, avaliados e encaminhamentos deliberados coletivamente com a finalidade de qualificar o curso e a formação dos discentes em sentido específico ou geral. (UFC, 2021, p.83)</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Possibilitar aos professores indígenas a construção de um plano de trabalho, com vistas a garantir uma relação interativa da escola com a comunidade; Refletir sobre o papel da Escola Indígena na construção dos projetos societários de cada comunidade indígena; Desenvolver atividades de pesquisa e extensão. (UFC, 2021, p.90)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

A Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba, oferecida exclusivamente para indígenas do Ceará, sem um público alvo de povo originário específico, está localizada em Fortaleza, no Ceará, ofertada pela Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Campus do Benfica. A primeira turma de Magistério iniciou no ano de 2007 formando 36 alunos indígenas. Na segunda oferta (2010) a Licenciatura Intercultural foi denominada de PITAKAJÁ, a seguinte formação de professores indígenas ocorreu em 2017 com 50 estudantes indígenas e na nessa época foi oferecido simultaneamente a terceira Licenciatura Indígena (KUABA), com 135 alunos (UFC, 2021).

Atualmente, a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba tem o objetivo de formar profissionais indígenas para a docência no ensino fundamental do 5 ano ao 9 ano, além de habilitá-los para o exercício da profissão de professores no ensino médio de escolas públicas ou particulares, escolas indígenas e escolas não indígenas, com os seguintes núcleos de formação: matemática, Língua Portuguesa, história, ciências humanas, culturas indígenas e antropologia. O curso é oferecido na modalidade da pedagogia da alternância, ou seja, a cumpre carga horária na universidade e outra parte do curso é realizado na comunidade. O curso tem duração mínima e obrigatória de 4 anos com 8 semestres com 2850 horas/aulas componentes curriculares obrigatórios e mais 456 horas/aulas de componentes curriculares optativos, ou seja, a carga horária total é de 3306 horas.

Após a análise do projeto pedagógico do curso, publicado em 2021 com 219 páginas, é observado que o documento cita a Resolução CNE/CP n.º 01/2015 nas referências normativas e bibliográficas. Mais de 50 documentos são listados nas referências normativas como: Constituição Federal do Brasil de 1988: artigos 210, 215, 231 e 232; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 9394 de 20 de dezembro de 1996: artigos 26, 32, 78 e 79; parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999; resolução n.º 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002, etc. (UFC, 2021).

Apesar de citar a Resolução, o conceito de interculturalidade não é citado. Também não são encontrados com ênfase os conceitos de diferença, comunitarismo, multilinguismo, bilinguismo, apesar de citados no documento. É identificado que o curso é uma licenciatura ofertada em modo temporário e com recursos de manutenção descentralizados, sendo assim não há possibilidade de transferência. O documento é facilmente encontrado no site da Universidade Federal do Ceará, acessível a todo público (UFC, 2021).

### 3.20 A Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá (UFC/CE)

**Quadro 34 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da LII – PITAKAJÁ/ UFC**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	O LII – Pitakajá (Turma II) tem como objetivo geral ser alcançado formar índios das etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanidé e Anacé para serem professores com grau superior de Licenciado e atuarem como docentes em escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio. (UFC, 2017, p.
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Dentro do curso é ofertado a disciplina de Línguas indígenas no primeiro semestre do curso, mas não há nenhuma outra informação de valorização das línguas indígenas. Apenas nos Ementários dos Componentes Curriculares.
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Educação Escolar Indígena: essa unidade é permeada por conhecimentos relacionados à gestão escolar indígena, diversidades socioculturais, modelos de ensino, aprendizagens, direitos humanos na educação, linguagens de sinais, normas e políticas educacionais. (UFC, 2017, p. 28).

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Com o objetivo específico esta graduação irá instrumentar os alunos indígenas com uma amálgama de saberes tradicionais das culturas indígenas participantes deste curso e conhecimentos científico-acadêmicos determinados que juntos, compõem seis Unidades Curriculares. (UFC, 2017, p.28).
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	Realização das atividades letivas alternando as aldeias (Tempo Comunidade) e os Campus Universitários (Tempo Escola), sempre que as estruturas organizacionais da UFC e escolas indígenas permitirem.( UFC, 2017, p. 26).
VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Informa-se que nas noites letivas acontecem duas atividades que incrementam as aulas. A primeira ocorre com predominância nas Terças-Feiras e correspondem a um encontro acadêmico amplo que envolve, frequentemente, a Coordenação Geral do Curso, a Coordenação Pedagógica, a Assistência de Integração UFC-PITAKAJÁ, o Consultor Docente da respectiva disciplina, a Coordenação Indígena, os índios cursistas e lideranças indígenas convidadas, para expor e debater assuntos diretamente relacionados a disciplinas em andamento e ao curso como todo. (UFC, 2017, p. 6).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Ao analisar o PPC da PPC da LII –PITAKAJÁ/ UFC, buscando identificar os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP 2015, foram encontrados todos os princípios, mas nem todos os objetivos.

**Quadro 35 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da LII – PITAKAJÁ/ UFC**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	O LII — PITAKAJÁ (Turma II) tem como objetivo geral a ser alcançado formar índios das etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé para serem professores com grau superior de Licenciado e atuarem como docentes em escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio. (UFC, 2017, p. 32)

<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>As Unidades Curriculares que habilitam os graduados do LII-PITAKAJÁ são em números seis. [...] A quarta está relacionada a área de Práticas Docentes e de Pesquisa dentro da qual os índios irão debater e exercitar as vivências dos atos de ensinar e investigar na sociedade. (UFC, 2017, p.30).</p>
--	--

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

A Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá é um curso temporário de graduação oferecido pela Universidade Federal do Ceará para atender a formação de professores de nível superior dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé. Conseqüentemente, o departamento de humanidades localizado em Fortaleza - Ceará, é o responsável pela licenciatura.

A universidade oferta 50 vagas para estudantes indígenas, com o objetivo de formar professores interculturais para o ensino médio e o ensino fundamental. As aulas que ocorrem em modo integral devem funcionar em modo de alternância dividido em: tempo universidade e tempo na comunidade indígena, com uma carga horária completa do curso de 3500 horas realizadas no mínimo de 4 anos. Após a intensa luta dos povos originários da região por uma educação de qualidade que atendesse as especificidades da cultura dos povos indígenas, em 2010 o magistério indígena superior

O projeto pedagógico do curso foi publicado em 2017 em Fortaleza, com 106 páginas. Sendo composto por 24 capítulos que abordam: apresentação, contextualização da UFC, contextualização do LII – Pitakajá, justificativa, histórico do curso, princípios norteadores, objetivos do curso, perfil profissional, competências e habilidades, áreas de atuação, organização curricular, ementários, metodologias do ensinar e aprender, integralização curricular, distribuição de carga horária, limites da carga horária por semestre, limites de prazos para a conclusão, prática como componente curricular, manual estágio curricular supervisionado, manual trabalho de conclusão de curso, manual atividades complementares, avaliação do ensino aprendizagem, avaliação do ppc, infraestrutura do curso e referências normativas.

Ao analisar o documento (PPC), é observado que é amparado por um conjunto de

legislações para assegurar a educação escolar indígena, entre eles é citado no documento a Resolução CNE/CP 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 e dá outras providências. Porém dentro do corpo do texto pouco é trabalhado sobre o bilinguismo, comunitarismo, diferenças, especificidade e interculturalidade. É visível que os princípios da educação escolar indígena estão dentro do corpo, mas é de modo implícito e não dentro dos documentos os princípios e objetivos da resolução também não aparecem com clareza.

## MARANHÃO

O estado do Maranhão, integrante da Região Nordeste com capital em São Luiz, tem uma população indígena de 57.214 habitantes. (IBGE, 2023). Dessa forma, a população indígena que deseja cursar a Licenciatura Intercultural Indígena tem apenas a opção do curso ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão.

No entanto, além da Universidade Estadual do Maranhão, há outras instituições públicas, mas que não oferecem a oferta do curso, como: Universidade Federal do Maranhão e o Instituto Federal do Maranhão.

### 3.21 Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (UEMA/MA)

#### Quadro 36 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEMA

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Com base nestes dispositivos normativos, este PPC pretende viabilizar a formação dos docentes indígenas para atuarem em todos os níveis da Educação Básica, assegurando-se os princípios da igualdade social e da diferença, da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo da autonomia política e gestão dos territórios étnico educacionais. (UEMA, 2021, p.47).
II -Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	O Curso deve possibilitar atuação e fortalecimentos das línguas, tradições e visões de mundo de cada povo integrante do Projeto. A interculturalidade deve ser um princípio norteador de todas as relações de formação e atuação dos docentes indígenas integrantes do Projeto. (UEMA, 2021, p.47)
IV - promoção de diálogos interculturais entre	São selecionados não só os conteúdos conceituais e de

<p>diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>informação geral nas áreas de estudo, mas incentiva-se a construção de valores e opiniões por parte dos professores sobre os temas tratados. Professores e estudantes devem estar aptos a desenvolver uma postura de compromisso e responsabilidade nos processos educativos e na vida social, além de poder reforçar a valorização de suas identidades como índios e cidadãos brasileiros. Tal proposta curricular não se fragmenta, tampouco, em um conjunto de disciplinas separadas e conteúdos desconexos, tão comum à escola em geral, na qual se obedece à rigidez das divisões dos conhecimentos em matérias estanques e à ordenação dos conteúdos sem conexão com a realidade vivida. Ao contrário, deve-se buscar, por meio dos cursos de formação dos professores indígenas, relacionar o conhecimento escolar com a vida social, de forma que responda às demandas e expectativas de futuro daquela comunidade humana e às situações problemáticas encontradas em cada contexto particular. Articulam-se, dessa forma, entre si as áreas de conhecimento, os temas e os problemas relevantes socialmente, buscando-se propiciar um enfoque mais integrado do conhecimento escolar, relacionado à vida social e individual. (UEMA, 2021, p.46).</p>
<p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Citação da Constituição como aporte legal do projeto do curso:</p> <p>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Art. 210 § 2º: Assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na ministração do ensino fundamental regular. Art. 215 § 1º: Estabelece que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (UEMA, 2021, p. 9).</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;</p>	<p>Para a construção da matriz do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foram tomadas como referência propostas exitosas que têm sido desenvolvidas por universidades públicas, sobretudo da Região Amazônica, devido às características assemelhadas das situações de contato vivenciadas por povos indígenas dessa região, e em particular o Maranhão. De forma mais direta, seguiu-se as orientações da estrutura de funcionamento do curso em blocos/módulos, carga horária e distribuição dos tempos comunidade e universidade apresentadas pela Universidade Federal da Grande Dourados, por meio do Projeto do Curso de Licenciatura Indígena (2010). Entretanto, a divisão das atividades do Tempo Comunidade deste projeto foi modificada e adaptada à realidade aqui vivenciada. (UEMA, 2021, p.13)</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>A coordenadora reiterou que o Parecer do MEC favorável pela pré-aprovação do projeto “foi fruto da própria militância e articulação das lideranças indígenas que fizeram gestões junto ao MEC para que este fosse sensível à nossa proposta”, salientou. (UEMA, 2021, p.145)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Entendendo que os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, foi realizado uma busca de tais elementos no PPC da UEMA, e os resultados foram encontrados e sistematizados em quadros.

**Quadro 37 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEMA**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>O objeto do momento de Formação Geral é fortalecer a identidade étnica dos povos inseridos no Curso, e possibilitar conhecimentos científicos complementares e não em substituição aos saberes tradicionais, visando a superação das relações interculturais assimétricas geradas pelo contato interétnico. (...) O momento de Formação Específica prevista no Curso objetiva articular à Formação Geral dos cursistas uma das três ênfases previstas neste Projeto: a área das Ciências Naturais e da Matemática, a área das Ciências Humanas e Sociais à área das Ciências da Linguagem.( UEMA, 2021, p.49)</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; (UEMA, 2021, p.43)</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; (UEMA, 2021, p.43)</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Será estimulada a inclusão e a valorização das dimensões ética e humanística na formação do estudante, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade. Tal formação também será assegurada por meio do vínculo institucional, das políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa. Serão estimulados também no currículo, os princípios de flexibilidade e integração estudo/trabalho. (UEMA, 2021, p.21)</p>

V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Além disso, para que os princípios da interculturalidade e do bilinguismo sejam assegurados, o Curso pretende também capacitar professores/cursistas como produtores de materiais didáticos de acordo com suas línguas indígenas. (UEMA, 2021, p.47)
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (UEMA, 2021, p.43)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Sendo o estado do Maranhão, contando uma população indígena dos povos Tentehar, Kaapor, Awá-Guajá, Krikati, Pukobyê, Apaniekrá, Ramkokamekrá, Krepu'kateyé e Krenyé, houve uma intensa luta e resistência dos povos originários desse estado para o levantamento de uma formação de professores indígenas com qualidade e que respeitasse a cultura tradicional de suas terras e ancestrais.

Atualmente, a formação de nível superior para os futuros professores indígenas no estado do Maranhão ocorre por meio da oferta do curso de graduação Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena. A Universidade Estadual do Maranhão, através do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, oferta o curso em São Luís-MA, em modalidade presencial e em etapas que se dividem: tempo comunidade e tempo universitário. A oferta se estende aos povos originários, selecionando 90 vagas através de um processo seletivo diferenciado e específico.

Os alunos que entram no curso têm a opção de escolher uma das três seguintes habilitações: ciências da natureza, linguagens e ciências humanas para lecionar no ensino fundamental e médio quando se formarem. Assim, os alunos precisam concluir dois momentos formativos: um núcleo geral de consiste em 1 ano e meio, e outro momento que de formação específica de acordo com a habilitação escolhida, esse último período geralmente dura em volta de 2 anos e meio, sendo o total de 3.255 horas de carga horária obrigatória.

Ao analisar o projeto, é possível identificar que a estrutura do curso está pautada na interculturalidade:

As aulas ministradas pelos professores formadores estão pautadas na

proposta pedagógica Freiriana, com privilégio de fala dos cursistas e construção de saberes significativos de acordo com as realidades socioculturais e linguísticas de cada povo participante do Curso. Além dessa concepção pedagógica norteadora, adota-se a reflexão teórico-política da interculturalidade (WALSH, 2009) como mediadora das práticas de ensino aprendizagem nas atividades do Curso. (UEMA, 2021, p.52)

Além da interculturalidade, outros princípios como o bilinguismo, valorização das diferenças são identificadas no documento:

Com base nestes dispositivos normativos, este PPC pretende viabilizar a formação dos docentes indígenas para atuarem em todos os níveis da Educação Básica, assegurando-se os princípios da igualdade social e da diferença, da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo da autonomia política e gestão dos territórios étnico educacionais. (UEMA, 47, 2021).

Ao observar o projeto pedagógico do curso, publicado em 2021 com 151 páginas, é possível identificar logo no início do documento, antes da apresentação que a Resolução n.º 1 - CNE, de 7 de janeiro de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, é citada no tópico aporte legal, competências e habilidades, integralização curricular, e no tópico componentes curriculares. Ou seja, a última versão do projeto pedagógico do curso é dividida em três capítulos e em subtópicos extensos, mas está atualizado e de acordo com a Resolução. Porém, não é possível encontrar facilmente no site da universidade, é necessário solicitar o documento via e-mail.

## **PARAÍBA**

O estado da Paraíba, estado vizinho do Rio Grande do Norte e Pernambuco, é integrante da Região Nordeste com capital em João Pessoa. De acordo com o último Censo Demográfico, a Paraíba tem uma população indígena de 30.140 pessoas.

E levantando as opções no estado em relação ao ensino superior público, é possível encontrar as seguintes opções: Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Universidade de Ensino Superior do IPE (UNIPE), Instituto Federal da Paraíba (IFBA), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

### 3.22 Licenciatura em Educação Indígena (UFCG/PB)

**Quadro 38 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFCG**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	O profissional formado pela Licenciatura em Educação Indígena deve ainda estar habilitado para a pesquisa e para o ensino e, intervir em ações práticas / discursivas para apresentar, problematizar /conservar e divulgar a cultura do trabalho, artística e a política indígena. Os conhecimentos científicos devem ajudá-los a pensar seu cotidiano para uma melhor qualidade de vida, questionar os valores discursivos provenientes de teorias que invoquem superioridade, inferioridade, racismo, preconceitos étnicos, raciais de gênero e identitário, de modo que o formando deve: (...) Possuir formação para se engajar e problematizar as discussões, desejos e atividades da comunidade indígena; (...) Estar habilitado a pensar em termos de sustentabilidade e gestão de seus territórios étnicos no conjunto da nação brasileira. (UFCG, 2007, p. 43)
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Ganham ênfase nas aulas dos professores indígenas as temáticas relativas ao conhecimento dos ecossistemas locais e das formas tradicionais de produção agrícola e pesqueira; a valorização e intensificação dos rituais tradicionais, como o toré e o aprendizado formal da língua tupi, como uma forma de construir símbolos da sua identidade étnica. . (UFCG, 2007, p. 22)
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas; (UFCG, 2007, p. 40)
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Contribuir para a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural; (UFCG, 2007, p. 40)
VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Neste sentido, a Organização dos Povos Indígenas Potiguara - OPIP espera a articulação e apoio da UFCG para que a universidade torne-se um centro de discussão sobre as problemáticas indígenas, com ênfase na formação de professores e estudantes indígenas, gerando as condições para que os sujeitos do processo possam elaborar programas que as comunidades enfrentam. ((UFCG, 2007, p. 37).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Ao concluir a análise sobre o PPC da UFCG, buscando identificar os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, foram encontrados todos os dados e sistematizados

em quadros.

**Quadro 39 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFCG**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>O Curso de Licenciatura em Educação Indígena da UFCG tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena Potiguara no tocante à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração em Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura e Ciências Humanas. (UFCG, 2007, p. 40)</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Proporcionar subsídios teóricos e práticos para a elaboração do projeto pedagógico das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades; (UFCG, 2007, p. 40)</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento de pesquisas; (UFCG, 2007, p. 40)</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Criar condições para a produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas; (UFCG, 2007, p. 40)</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento de pesquisas; Contribuir para a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural; (UFCG, 2007, p. 40)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de Licenciatura em Educação Indígena oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, localizado no Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, em Campina Grande na Paraíba, foi construído a partir de um conjunto de integrantes indígenas, identificados logo nas primeiras páginas do projeto.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2007, p. 39): a Licenciatura em Educação Indígena segue com o principal objetivo de “Formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda da comunidade indígena Potiguara no tocante à formação superior de seus professores. ” Sendo de escolha dos alunos escolher uma das áreas de habilitação: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura.

O documento se apresenta com a equipe responsável pela elaboração do projeto, entre eles, os nomes dos professores indígenas e suas aldeias pertencentes aos que participaram da construção. O projeto pedagógico do curso contém 69 páginas e foi publicado em 2007. Por anteceder a Resolução, não é encontrado nenhuma citação ou referência da Resolução n.º 1 – CNE, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. No entanto, é visível que mesmo antecedendo esta legislação, é encontrado os princípios e objetivos da Resolução.

Outros itens analisados no PPC do curso são os elementos principais da Educação Escolar Indígena, como: o bilinguismo, a interculturalidade, a especificidade, a diferença e o comunitarismo. Em relação ao comunitarismo, a palavra não é nem encontrada no corpo do texto, porém é citado a valorização e conhecimentos das comunidades dos povos indígenas:

Fruto de um trabalho árduo de seus elaboradores e colaboradores, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena tem como uma das principais marcas ter sido fruto de um contínuo processo de discussão com a efetiva participação do povo Potiguara que, através de oficinas, atividades de pesquisa e seminários, foram atores na construção deste projeto de formação docente, cujo principal objetivo se fundamenta na valorização dos conhecimentos acumulados pela comunidade, figurando, portanto, como um instrumento de transformação social. (UFCEG, 2007, p. 7).

Analisando o bilinguismo, também no documento não é encontrada a palavra. Todavia, é encontrada a citação do Artigo 70 da Constituição que desenvolve e assegura uma educação bilíngue. Por seguinte, o conceito de diferença aparece 6 vezes durante o texto, entre elas no Perfil do Professor Formador (2007, p. 42): “Apresentar sensibilidade com a discussão da identidade e da diferença, em especial, com as problemáticas

contemporâneas vivenciadas pelos povos indígenas. ” Em questão da especificidade, também não é encontrado. E por fim a concepção de interculturalidade, é identificada no projeto pedagógico do curso:

Por se tratar de um curso diferenciado, cuja principal característica é a interculturalidade, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena é respaldado, por um lado, pelas exigências requeridas para a formação superior de professores e, por outro, na perspectiva de abranger uma estrutura de componentes curriculares específicos, que propõem a reflexão de assuntos relacionados aos povos indígenas e ao povo Potiguara especificamente. (UFCEG, 2007, p.48).

Pernambuco, estado nordestino com capital em Recife, tem uma população de 106.634 de pessoas indígenas. (IBGE, 2023). Visando atender o público de estudantes indígenas que têm interesse na Licenciatura Intercultural Indígena, o estado oferece vagas para a Universidade Federal de Pernambuco.

No entanto, mesmo com outras instituições públicas no estado como: a Universidade Estadual de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE), a UFPE é a única que oferta a Licenciatura Intercultural Indígena.

#### **Quadro 40 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFPE**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b> Favorecer a ampliação da compreensão crítica sobre a realidade cultural, social, política e educacional, com enfoque em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional), buscando garantir a intervenção dos licenciandos/as egressos/as na realidade indígena. (UFPE, 2017, p.24).</p> <p>A educação escolar indígena, além de ser intercultural, é também bilíngue, específica e diferenciada. Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como no desenvolvimento e na reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua. Cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc. A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado a todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os</p>

	indivíduos na comunidade. (UFPE, 2017, p.31).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	A educação escolar indígena, além de ser intercultural, é também bilíngue, específica e diferenciada. Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como no desenvolvimento e na reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua. Cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc. A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado a todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. (UFPE, 2017, p.31).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	<b>Objetivos Específicos:</b> Contribuir para a formação dos professores e professoras indígenas no que concerne à construção de habilidades para desenvolver atividades ligadas à gestão das escolas indígenas. (UFPE, 2017, p.24).
IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	<b>Objetivos Específicos:</b> Favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e não indígenas, como também entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas. (UFPE, 2017, p.24).
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena	<b>Objetivos Específicos:</b> Fortalecer os processos interativos entre as escolas e as comunidades indígenas com a academia e a sociedade em geral, propiciando a construção de projetos sociais e o desenvolvimento de ações integradas aos calendários socioculturais das comunidades nas quais as escolas estão inseridas; [...] Garantir a utilização da <i>Alternância Pedagógica</i> e a <i>Integração de Saberes</i> como ferramentas metodológicas para a formação dos professores e professoras, visando atender às especificidades dos povos indígenas que incluem suas atividades produtivas, seus saberes e valores socioculturais; (UFPE, 2017, p.24).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Buscando identificar os princípios e resolução da Resolução CNE/CP 2015 no PPC da UFPE, percebe-se que nessa questão estão atualizados com o normativo, pois foram encontrados os elementos e organizados em quadros para melhor visualização.

#### **Quadro 41 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFPE**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
-----------	---------------------------------------

I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar professores e professoras indígenas para atuar em escolas Indígenas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio, com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento: <i>Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais</i> . (UFPE, 2017, p.24).
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	<b>Objetivos Específicos:</b> Desenvolver e utilizar metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais indígenas de modo a subsidiar a prática docente dos futuros professores e professoras; [...] Contribuir com o processo de construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco por meio da elaboração de propostas curriculares, de materiais didáticos e de desenvolvimento de projetos de intervenção social e pedagógicos, dentre outros instrumentos formativos; (UFPE, 2017, p.24).
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	<b>Objetivos Específicos:</b> Contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais, políticos e educacionais das comunidades indígenas brasileiras. (UFPE, 2017, p.24).
IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	<b>Objetivos Específicos:</b> Incentivar e favorecer o desenvolvimento de pesquisas com base na realidade das escolas indígenas, contemplando as práticas sociais, a história, os saberes e as linguagens dos povos indígenas. (UFPE, 2017, p.24).
V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Objetivos específicos: [...]. Propiciar a elaboração de material didático para as escolas indígenas. (UFPE, 2017, p. 37).
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Objetivos específicos: Articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantindo a indissociabilidade entre estas atividades tanto durante a realização do curso quanto na prática docente nas escolas indígenas. (UFPE, 2017, p. 37).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

A Licenciatura Intercultural Indígena iniciou através do edital do Prolind em 2009. No entanto, em 2022, o curso torna-se parte dos cursos de graduação regular com a oferta de 40 vagas para estudantes indígenas pela Universidade Federal de Pernambuco, no campus Agreste, localizado no Sítio Juriti, Caruaru – Pernambuco.

Atualmente o processo seletivo ocorre ofertando vagas anualmente divididas para três áreas: Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas. O processo seletivo específico é desenvolvido através da entrega do histórico escolar, carta de intenção e lista de documentos exigidos pela Universidade. O público-alvo desse curso é para a população indígena de Pernambuco. As aulas são ofertadas nos períodos integrais e presenciais, respeitando a pedagogia da alternância (Tempo Universidade e o Tempo Comunidade).

O projeto pedagógico do curso foi publicado em 2017 com 247 páginas, e cita a Resolução n. ° 1 de 07.01.2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio mencionada em diversas vezes durante o corpo do texto. É identificado também os princípios e os objetivos da resolução ao longo do PPC. Porém, não é citadas as palavras: Bilinguismo e Comunitarismo.

Mas o PPC baseia-se em uma proposta intercultural (2017, p.23): “O processo de formação dos professores e das professoras indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico.” Também é identificado o outro princípio de importância, para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena Intercultural, a especificidade (2017, p.17): “Nesse sentido, entra em sintonia com o princípio epistemológico exigido para o atendimento das especificidades e diversidades das escolas indígenas, como consta no Parecer MEC/CNE14/99 (Brasil, 1999) que é o da *interculturalidade*.” E por fim, segundo o PPC deste curso da Universidade Federal de Pernambuco, trata a compreensão da diferença como:

Cada povo vive uma identidade própria, hábitos e expressões que lhe são peculiares. Em se tratando de povos indígenas, isso parece mais evidente no sentido das ações e das formas de vida cotidiana. Na sociedade brasileira em geral, isso nem sempre é considerado e respeitado. As diferenças devem ser tratadas a partir da acolhida e da hospitalidade (UFPE, 2017, p. 30).

## **Oferta da Licenciatura Intercultural Indígena na Região Norte**

### **Figura 9 - Região Norte**



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

A Região Norte Brasileira é composta por 7 estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Com as seguintes capitais: Rio Branco, Macapá, Manaus, Belém, Porto Velho, Boa Vista e Palmas. Desses estados, todos ofertam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

**Figura 10 - Região Norte e Universidades**



**Fonte:** Elaborado pela autora através do Canva (2024)

Nesta Região é levantada uma população indígena de 753 357 pessoas, concentrando 44,8% da população indígena brasileira, ocupando o primeiro lugar em comparação com outras regiões. Porém, quando contabilizando os dados com a Região Nordeste, obtém os resultados de 75,71% da concentração da população indígena do país. Em relação à população indígena residente em terras indígenas, a região norte também ocupa o primeiro lugar no Brasil, com 338 547 (49,12%). (IBGE, 2023). Dessa forma para abranger a formação inicial de professores indígenas através da Licenciatura Intercultural Indígena, a região norte oferta o curso através das universidades que estão inseridas no mapa da figura 10.

## TOCANTINS

No estado do Tocantins, a população indígena é estimada pelo censo demográfico de 2022 (IBGE, 2023) em aproximadamente 20 mil pessoas. E para atender a população indígena que procura entrar na formação superior inicial da docência, o estado irá oferecer a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Tocantins. Um curso de 4 anos, que teve seu processo seletivo no primeiro semestre de 2024 para a entrada no segundo semestre de 2024.

## ACRE

O estado do Acre, vizinho do estado do Amazonas, se localiza dentro da Região Norte. Dentro desse estado, é possível estimar uma população indígena de 31.699 pessoas. (IBGE, 2023). Para atender a formação de professores indígenas, o estado tem o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Acre (UFAC), sendo a única universidade pública do estado do Acre.

### 3.23 Licenciatura Intercultural Indígena (UFAC/AC)

#### Quadro 42 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAC

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - Respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	Assim, procurando responder de forma coerente às expectativas e necessidades de cada povo indígena presentes no Curso, no que diz respeito à escolarização em articulação com seus projetos próprios de presente e futuro, a Matriz Curricular inclui temas diversos. Dentre os quais, os movimentos sociais indígenas, questões de direito e legislação, educação escolar indígena, cultura, ambiente, sustentabilidade, alimentação, saúde, família, território, organização social e Biodiversidade. Desse modo, podemos reafirmar o Curso de Licenciatura Indígena/UFAC como uma política pública de fortalecimento das alteridades e especificidades das sociedades indígenas brasileiras e amazônicas. (UFAC, 2015, p.30).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Nas disciplinas em que se trabalha com as línguas indígenas e portuguesa devem ser enfocadas tanto a língua viva ou o uso do idioma, conforme a tendência de abordagem da língua nas últimas décadas (PCN e RCNEI), quanto a abordagem linguística da descrição da estrutura das línguas. (UFAC, 2015, p. 42).

<p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>O Curso de Licenciatura Indígena procura, pois, dar espaço para o fortalecimento do conhecimento indígena. Seguindo tal perspectiva, o Curso enfatiza a reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas, aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa sobre seus próprios grupos. (UFAC, 2015, p.30).</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;</p>	<p>Segundo Legislação diversa, a educação indígena atende aos processos de ensino e aprendizagem próprios, estabelecido em consonância com os interesses e mediante aprovação e acompanhamento da comunidade indígena. Estimulando atividades prático-teóricas realizadas coletivamente. (UFAC, 2015, p. 31).</p> <p>Deste modo, em se tratando de uma licenciatura, o egresso pode atuar em todas as dimensões do processo educacional, em escolas indígenas e não indígenas. A formação do acadêmico indígena está ligada aos projetos sociais da escola e da comunidade, de forma que se entenda o processo educacional como diferenciado e de acordo com a especificidade de cada povo. (UFAC, 2015, p. 35).</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Para que os docentes do curso possam desenvolver efetivamente suas atividades de formação considerando as especificidades relativas às diferentes culturas e línguas, bem como o ritmo próprio de compreensão e expressão dos acadêmicos em sala, faz-se necessário que o curso funcione com duas turmas, tendo cada uma 25 (vinte e cinco acadêmicos). Essa divisão justifica-se ainda na necessidade de considerar os diferentes tempos de ensino-aprendizagem para que os diálogos e construções necessárias entre os conhecimentos próprios ou tradicionais e o conhecimento científico aconteçam. (UFAC, 2015, p. 34).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Observando o PPC da UFAC, é perceptível que há uma relação atualizada sobre os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, pois foram encontrados dentro do documento.

#### **Quadro 43 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAC**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
-----------	---------------------------------------

<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo, e que possa estimular as pesquisas, a prática pedagógica e outras atividades desenvolvidas durante o curso, de modo a possibilitar a atuação dos docentes egressos no processo educacional de seus povos em todo Ensino Fundamental e Médio. (UFAC, 2015, p.30)</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>O eixo Escola Indígena e seus Sujeitos comporta em seu interior os fundamentos teórico-práticos da formação do educador. Essa dimensão fundamenta o respeito à ampliação da noção de currículo para além das práticas acadêmicas, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo, que nos constituem e que, necessariamente, precisam ser considerados e processados de forma solidária. (UFAC, 2015, p.38)</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>É importante também considerar os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, as políticas linguísticas adotadas nas aldeias e os programas alternativos de desenvolvimento econômico em andamento, e, ainda, os projetos de futuro dessas sociedades. (UFAC, 2015, p.37)</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p> <p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p> <p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>O presente Projeto é uma construção coletiva. Atende aos princípios do respeito à diversidade e autonomia. O Curso pretende consolidar pesquisas em áreas temáticas inter-relacionadas, além do intercâmbio entre pesquisadores e instituições. (UFAC, 2015, p.6)</p> <p>Realizar pesquisas e estimular atividades voltadas ao conhecimento científico e cultural da realidade dentro da universalidade do saber, respeitando as especificidades socioculturais dos povos. (UFAC, 2015, p.11)</p> <p>Dessa forma, a pesquisa assume um papel central tanto no momento de conhecimento/análise dos contextos em que os discentes já atuam como professores-pesquisadores, quanto no momento de compreensão/problematização da realidade (comunidades/escolas) e que irá determinar as intervenções pedagógicas, entendidas como: aulas, oficinas, preparação de materiais didáticos, elaboração de dicionários e de atlas, sistematização de metodologias próprias. (UFAC, 2015, p.92)</p>

<p>VII - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p> <p>VIII - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Será por meio da pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica que os discentes terão a oportunidade de conhecer, investigar e analisar criticamente as proposições teóricas e práticas elencadas no currículo do Curso, de maneira a poderem assumir o gerenciamento de suas escolas e uma participação nos assuntos da comunidade em que estão inseridos. Outra atividade consolidada por meio da pesquisa é a elaboração de materiais didáticos. Assim, o professor receberá orientações e realizará estudos que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade que, integrada às demais disciplinas, deverá cuidar para que as produções sejam adequadas do ponto de vista pedagógico, cultural e estético. (UFAC, 2015, p.96)</p>
---	---

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

A Universidade Federal do Acre, no campus Floresta, especificamente no Centro de Educação e Letras, oferta a Licenciatura Indígena. Inicialmente foi ofertado em 2008 para os seguintes povos indígenas do Acre e do Amazonas: Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenawa, Manchineri, Jaminawa e Marubo. Com o objetivo de formar professores indígenas para lecionar no ensino médio e no ensino fundamental, os estudantes indígenas que desejam se formar no curso de Licenciatura Indígena têm a opção de escolher entre uma das habilitações: humanidades, ciências ou linguagens e artes.

Esta licenciatura ocorre na modalidade de ensino modular, de regime semestral, com duração mínima de 4 anos, seguindo rigorosamente 3245 horas de carga horária. Sendo oferecidas 50 vagas e duas turmas de turno integral. Entendendo que os povos originários necessitam de uma forma de ingresso diferenciada e específica o edital é elaborado com a presença de representantes indígenas, mas o projeto pedagógico do curso não define como é elaborado o desenvolvimento para a seleção dos futuros professores indígenas. Porém é esclarecido que necessitam estar de acordo com os seguintes critérios: ser pertencente a algum povo indígena, ter realizado o ensino médio completo e ter experiências em educação. (UFAC, 2015).

Analisando o PPC, publicado em 2015 em Cruzeiro do Sul no Acre, observa-se se os

elementos essenciais que se baseiam na educação escolar indígena estão em evidência no documento. Em relação ao bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade e comunitarismo, os conceitos são desenvolvidos no contexto da Concepção Pedagógica no capítulo 1 do PPC:

Agregamos aos princípios descritos acima a perspectiva de formar professores e gestores indígenas em escolas indígenas, de fato, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, que representa, um dos principais desafios a serem enfrentados prioritariamente. Assim, pode-se consolidar uma educação escolar indígena pautada nos “princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade e do comunitarismo” (MEC, 2015, p. 4) e no respeito à diversidade entre os sistemas de conhecimento, o bilinguismo e o dialogismo previsto no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (MEC, 1998). (UFAC, 2015, p. 28).

Assim, os conceitos de especificidade e diferença também são citados no projeto pedagógico do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre, encontrado dentro do capítulo 1, especificamente no tópico de Princípios Institucionais (2015, p.11): “Democratização da educação, com respeito ao modo de vida dos povos, definindo critérios amplamente democráticos que identifiquem possíveis formas de acesso à universidade, considerando as especificidades e diferenças étnicas e socioculturais.”

Ao observar o PPC do curso é possível entender que é uma construção que atende a interculturalidade e a diversidade, e nas referências bibliográficas cita a Resolução CNE/CP nº 01/15, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, dessa forma o primeiro projeto pedagógico foi construído de modo coletivo entre 2007 e 2008 teve a primeira revisão do projeto pedagógico do curso em 2013 a 2015, e está atualizado com os princípios e objetivos da resolução.

## **AMAPÁ**

O estado do Amapá, integrante da Região Norte com capital em Macapá, atualmente tem 11.334 pessoas indígenas dentro do estado. (IBGE, 2023). Para atender a formação de estudantes indígenas que buscam uma formação de professor intercultural é oferecido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Porém, dentro do estado é possível localizar outras instituições públicas como a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e o Instituto Federal do Amapá (IFAP).

### 3.24 Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFAP/AP)

**Quadro 44 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFAP**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p>	<p>Entendeu-se que para os povos indígenas obterem sua autodeterminação e tratar das questões que lhes digam respeito, sejam as de natureza socioeconômica, sociocultural, linguística, ambiental, de saúde ou educacional, precisam de uma equipe de diversos profissionais indígenas, pois estes têm um papel importante na luta pela “perpetuação de suas culturas e territórios” (PPC/CLII, 2005 apud UNIFAP, 2019, p.15).</p>
<p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>A formação de professores indígenas tem um papel relevante no processo de implementação e manutenção da Educação Escolar Indígena, somente após a Constituição Federal de 1988 é que os povos indígenas venceram as intervenções educacionais “assimilacionista” e “nacionalista” de Estado e se apropriaram dos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, surgindo a necessidade de cursos de formação de professores no ensino superior para que estes assumam com autonomia suas escolas. (UNIFAP, 2019, p.30)</p>
<p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>Em atendimento à Resolução nº 24/2008 - CONSU/UNIFAP, que dispõe sobre as diretrizes das Atividades Complementares no âmbito da UNIFAP, são objetivos das Atividades Complementares do CLII contribuir para a formação de docentes pesquisadores com vistas à ampliação dos conhecimentos que transcendam o saber universitário e contemplem arranjos sociais próprios, bem como articular a formação acadêmica com a necessidade de diálogo entre os saberes, as práticas da formação e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas, contemplando a formação geral e específica dos discentes. (UNIFAP, 2019, p.30)</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e</p>	<p>Aproximação, análise, reflexão intervenção e/ou prática docente nos processos educativos escolares e não escolares em terras indígenas e/ou em espaços fora das terras indígenas; (UNIFAP, 2019, p.100)</p>
<p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>O envolvimento das comunidades indígenas completa o processo que se espera também ocorrer na gestão da escola indígena, sem o que a formação dos discentes não terá obtido êxito. Assim, o planejamento conjunto entre os docentes, professores indígenas, organizações representativas e demais entidades, comunidades indígenas e a UNIFAP constituem-se, em prioridade, no processo de gestão do Curso, devendo inclusive contribuir para a definição de prioridades, discussão de metodologias e estratégias de trabalho, detalhamento dos Temas Contextuais a serem desenvolvidos, bem como da definição do processo de avaliação. ((UNIFAP, 2019, p.22)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Após a busca dos elementos em relação aos princípios e objetivos da Resolução CNE/CP 2015, é observado que os elementos são contemplados no PPC da UNIFAP.

**Quadro 45 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIFAP**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico. (UNIFAP, 2019, p.30)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; (UNIFAP, 2019, p.29)
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; ; (UNIFAP, 2019, p.30)
IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	Desenvolver projetos de pesquisa e de extensão de forma relacionada, integrada e articulada com os povos indígenas; (UNIFAP, 2019, p.30)
V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Formar professores, pesquisadores, autores e produtores de seus próprios materiais didáticos e pedagógicos, respeitando-se a realidade sociocultural e linguística da comunidade. (UNIFAP, 2019, p.30)
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Para que essa política seja cumprida, o Artigo 79 da LDB determina que a União deverá apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação intercultural às comunidades indígenas, e determina que haja a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, os quais deverão ser construídos com a participação dos indígenas, com os objetivos de incluí-los nos Planos Nacionais de Educação (PNE). (UNIFAP, 2019, p.14)

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

A formação de professores indígenas no estado do Amapá, atualmente ocorre através do curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecido pela Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional de Oiapoque. A primeira turma do curso iniciou em 2007, esta graduação tem o público alvo para os povos indígenas: Karipuna, GalibiKalinã, Galibi-Marworno, Palikur- Arukwayene e Wajãpi, Apalai, Waiana, Tyrió e Kaxuyana. Atendendo além do estado do Amapá, os povos originários do estado do Pará.

Atualmente, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem o objetivo de formar professores e gestores indígenas com uma das seguintes habilitações: ciências exatas ou da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos, para atuar na educação escolar indígena no ensino fundamental e médio. Logo lança uma forma de ingresso específico e diferenciado para atender os nove povos indígenas citados, com processo seletivo que ocorre a cada dois anos, oferecendo 80 vagas. As aulas ocorrem de modo integral, na modalidade de ensino presencial, de regime de matrícula semestral, cumprindo uma carga horária de 3.825 horas. (UNIFAP, 2015).

O primeiro projeto pedagógico tem a versão publicada em 2005, e a última versão publicada em 2019 com 16 capítulos e 223 páginas. O documento é acessível ao público que realiza pesquisa na internet, pois o PPC foi publicado na página da Universidade. O documento consta com a presença de 16 capítulos que também são divididos em subcapítulos.

Em relação à Resolução nº 01 de janeiro de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, o documento está atualizado com os objetivos e princípios da Resolução, sendo citada logo no início na justificativa. O Projeto Pedagógico do Curso, não só cita a Resolução, mas como também explica qual seu objetivo, além de ser citada na Justificativa, também é referenciada diretamente no perfil profissional do egresso, na estrutura curricular/ organização curricular, na metodologia de ensino, na infraestrutura e nas referências finais. Além de todos os princípios e objetivos da Resolução estão presentes no documento.

Ao analisar os elementos essenciais para a educação escolar indígena, sendo eles: os conceitos de bilinguismo/multilinguismo, comunitarismo, especificidade, diferença e interculturalidade, todos esses conteúdos compõe o projeto pedagógico do curso:

Desde a criação do CLII ocorreram reformulações na legislação da Educação Escolar Indígena, como a homologação da Resolução nº 05 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica, pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Tão importante quanto essa, foi homologada a Resolução nº 01 de janeiro de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. [...] Para atender essas resoluções vigentes, o Curso atualizou seu Projeto Pedagógico com a prerrogativa de incorporar as novas orientações legais e as demandas dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. (UNIFAP, 2019, p. 17).

Não apenas nessa citação, mas ao longo do corpo do texto, são mencionados diversas vezes os conceitos dos princípios da Educação Escolar Indígena Intercultural.

## PARÁ

O estado do Pará, localizado na área da região norte com capital em Belém, contém aproximadamente uma população indígena contabilizada em 80.974, e a única Licenciatura Intercultural Indígena do estado é ofertada pela Universidade do Estado do Pará. Porém há outras instituições públicas de ensino superior dentro do estado como: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal da Amazônia (UFRA), Instituto Federal do Pará (IFPA) e Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

### 3.25 Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA/PA)

#### Quadro 46 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEPA

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do ppc
<p>I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;</p> <p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p> <p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p> <p>VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena</p>	<p>O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é uma das ações formativas do NUFI, que cumpre papel fundamental na formação de professores indígenas, em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena. Nesta perspectiva, este Projeto toma como base: a) as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística; b) as formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena; c) a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas; d) a relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de</p>

	bem-viver; e) a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes (CNE/MEC, 2015). (UEPA, 2021, p.11).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;	Diversos dispositivos legais regulam esses princípios, incluindo o de autoidentificação e autodeterminação de ser índio e, no caso da educação escolar, consolida-se a política de educação diferenciada, intercultural, bilíngue e que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem, dando às escolas indígenas reconhecimento no Ministério da Educação-MEC a partir de propostas curriculares criadas localmente e que respeitem sua autonomia de gestão. (UEPA, 2021, p.6).
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	Dentre suas competências o NUFU tem atuação política, de articulação entre a Universidade e as comunidades e organizações indígenas, no campo da formação específica, diferenciada e intercultural, de modo a promover ações formativas no tripé ensino-pesquisa-extensão, nas áreas de educação, saúde e tecnológica, e de acordo com o projeto societário de cada povo indígena (UEPA, 2021, p.11).

Fonte: Dados extraídos do PPC do curso

Entendendo os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015, foram identificados todos os dados dentro do documento da UEPA.

#### **Quadro 47 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UEPA**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar professores indígenas para atuar em Educação Escolar Indígena, com vistas ao exercício integrado da docência na Educação Básica. (UEPA, 2021, p.50).
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; (UEPA, 2021, p.50).
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; (UEPA, 2021, p.50).

IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	Fomentar práticas pedagógicas e de pesquisa, voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; (UEPA, 2021, p.51).
V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; (UEPA, 2021, p.51).
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (UEPA, 2021, p.51).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de formação superior de professores indígenas no estado do Pará, se desenvolve através do curso de graduação Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, através do Núcleo de Formação Indígena os estudantes são apresentados a um desenvolvimento de pesquisas, extensão, formação inicial e continuada de qualidade e gratuita. A entrada do curso é realizada através de um processo seletivo, mediante a aprovação das seguintes etapas: prova escrita e prova de leitura, prova de conhecimentos gerais, documento de validação indígena e pôr fim a entrevista. (UEPA, 2016).

O Núcleo de Formação Indígena está localizado em Belém-PA, ofertando as seguintes formações: 1. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os seguintes povos originários: Gavião, Suruí Aikewara, Tembé-Guamá e para os seguintes territórios etnoeducacionais: Tapajós Arapyu, Ixamná, Kayapó, Asurini do Trocará, Cobra-grande e Tembé-guamá. Além do curso de graduação, ocorre o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, este programa se relaciona com os procedimentos metodológicos de ensino diferenciado e específico para os povos e comunidades indígenas. O núcleo também desenvolve o projeto de formação continuada para os professores indígenas e ações de pesquisas dentro da temática da educação escolar indígena.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é ofertado com 40 vagas por turma.

Quando os alunos entram para a universidade, cursam a licenciatura em tempo na universidade e outro tempo nas aldeias indígenas. Podendo ocorrer aulas em turnos matutinos, vespertinos e às vezes noturnos. É necessário primeiro cumprir a etapa de núcleo comum (matérias gerais para todos os estudantes da licenciatura), para depois realizar a carga horária de matéria específica, ao total os alunos cumprem uma carga horária de 4.000 horas.

Sendo oportunizados os alunos escolherem três habilitações: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Artes ou Ciências da Natureza e Matemática. Após se formarem estão habilitados para atender em exercício de docência escolar indígenas, com caráter intercultural. O regime do curso se apresenta em modo presencial, semipresencial e modular, sendo obrigatório realizar o curso no mínimo em 8 semestres e no máximo 14 semestres. (UEPA, 2016).

Através da leitura do projeto pedagógico do curso, é identificado que foi publicado em 2016 (data posterior da Resolução em destaque), com 115 páginas, composto de 12 capítulos. Consequentemente, é observado que está de acordo com a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, logo na apresentação do projeto é citada, além de estar mencionada nos capítulos: 1. A UEPA e sua missão na Amazônia, 2. Sobre os povos indígenas do Pará, no capítulo 4. Documentos Legais e Referenciais para a formação de professores indígenas e nas referências finais. Logo, o documento é de fácil acesso e está disponível na internet. Para acessá-lo, apenas é necessário entrar no site da universidade e buscar pelo título do documento.

Logo em relação aos princípios e objetivos da Resolução, o documento abrange todos os elementos. Ao mesmo tempo que também contém todos os princípios da Educação Escolar Indígena Intercultural. É encontrado no corpo do documento os conceitos do bilinguismo, comunitarismo, interculturalidade, especificidade e diferença. Conceitos que são citados diversas vezes, inclusive no quadro acima, com informações extraídas do PPC da UEPA.

## **AMAZONAS**

O estado do Amazonas é o estado brasileiro que tem maior concentração de população indígena, estimando em 490 854 pessoas indígenas, correspondendo a 28,98% da população indígena do Brasil. Além disso, em comparação ao Censo Demográfico de 2010 ao de 2022, houve um aumento dos 61 municípios de população indígena residente. No

Amazonas também é possível contabilizar vários povos indígenas de diferentes culturas e línguas (IBGE, 2023).

Com o objetivo de atender a população indígena que deseja buscar uma atividade profissional docente, o estado oferta a Licenciatura Intercultural Indígena através da Universidade Federal do Amazonas.

No entanto, no estado do Amazonas é possível identificar as seguintes instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Porém, apenas há uma opção de curso no estado.

### 3.26 Licenciatura Intercultural Indígena (UFAM/AM)

**Quadro 48 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAM**

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;	Oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir de suas lógicas e valores. (UFAM, 2023, p.25).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Valorizar os aspectos linguísticos de cada povo atendido, preparando os profissionais para o trabalho, nas várias áreas de conhecimento, para a valorização do enriquecimento linguístico e do multilinguismo. (UFAM, 2023, p.25).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O PPC da UFAM, contempla todos os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015. Os dados foram encontrados estruturados nos quadros.

### Quadro 49 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFAM

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do PPC
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Formar, em nível superior, de acordo com a perspectiva intercultural crítica, interdisciplinar e voltada ao fortalecimento cultural e linguístico, professores indígenas preparados para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas áreas de: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; e Linguagens. (UFAM, 2023, p.25).</p>
<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p> <p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Contribuir para a construção e/ou desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas e de seus currículos próprios, diferenciados e específicos, voltados às necessidades e as particularidades de cada povo (UFAM, 2023, p.25).</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Por outro lado, enfatiza-se a formação de um profissional preparado para a elaboração de materiais, de conteúdos e da orientação da sua prática a partir da pesquisa. [...]III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena. (UFAM, 2023, p.27).</p> <p>Igualmente, toda e qualquer atividade de pesquisa realizada pelo acadêmico deve ser precedida pela apresentação da proposta na aldeia, para, principalmente, envolver toda a comunidade no processo de fortalecimento e registro de conhecimentos, por meio da pesquisa, assim como destacar a relevância e os conhecimentos dos anciãos/idosos presentes na aldeia/comunidade, que é “validador” das informações registradas. Consequentemente, diante da exposição de tais motivos ao povo, a pesquisa será autorizada, que é exigência de conhecimento público, porém, no Curso, é fundamental a participação coletiva e o reconhecimento dos sábios/idosos nesse percurso, que têm sido negligenciados em muitos processos acadêmicos, deslocando e contradizendo os objetivos orientadores das legislações que fundamentam a Educação Escolar Indígena. (UFAM, 2023, p. 47).</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Objetivos Específicos: Contribuir para a construção e/ou desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas e de seus currículos próprios, diferenciados e específicos, voltados às necessidades e as particularidades de cada povo. (UFAM, 2023, p.25)</p>

<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>Por outro lado, enfatiza-se a formação de um profissional preparado para a elaboração de materiais, de conteúdos e da orientação da sua prática a partir da pesquisa. [...]</p> <p>IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;</p>
	<p>V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena. (UFAM, 2023, p.27)</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de graduação em Formação de Professores Indígena é ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, o público alvo se direciona a docentes que já exerce a docência a escolas em aldeia indígenas. O curso com a denominação Licenciatura de Professores Indígenas tem modalidade presencial modular e a titulação é vinculada de acordo com a escolha da habilitação da área do discente, sendo as opções: Licenciado em Educação Escolar Indígena, com ênfase em Linguagens ou Licenciado em Educação Escolar Indígena, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais ou Licenciado em Educação Escolar Indígena, com ênfase em Ciências Naturais.

Anualmente é ofertado 60 vagas por turma, através de um processo simplificado. Dessa forma, o curso é ofertado em período integral, com o tempo de integralização de no mínimo 4 anos e meio e no máximo de 7 anos, com uma carga horária de 4000 horas. O local de oferta do curso é na Faculdade de Educação, em Manaus, no Amazonas, porém também é desenvolvido em outras unidades no interior em colaboração com as Unidades da UFAM ou com outras IES, ou com prefeituras. (UFAM, 2023).

O projeto do curso está atualizado e foi publicado no Amazonas em 2023 com 2011 páginas. O documento é recente e cita a legislação que assegura a formação de professores indígena. Logo no capítulo da introdução, a Resolução CNE/CP No 01, 7 de janeiro de 2015 e outras regulamentações. Além da Resolução ser citada na Introdução, é detalhada no capítulo 2: Caracterização do curso no contexto Nacional, Regional e Local, com a Resolução CNE/CEB No 05, de 22 de julho de 2015 e A Resolução CNE/CEB No 05, de 22 de julho de 2012:

De fato, o curso FPI entende que a resolução CNE/CP n.º 01/2015 é um avanço enorme na garantia da EEI diferenciada e específica, intercultural, voltada à valorização e ao enriquecimento linguístico, em perspectiva decolonial. Nesse sentido, é considerado o conjunto de leis, regulamentações

e normas citadas, a oferta do curso FPI busca garantir o direito a uma educação diferenciada e de qualidade às comunidades indígenas do Amazonas. (UFAM, 2023, p. 22).

É identificado que a Resolução CNE/CP No 01, 7 de janeiro de 2015 é comentada ao longo do PPC, diversas vezes em vários tópicos e capítulos. É identificado também, que a Interculturalidade é um conceito presente ao longo do documento. Neste PPC, há um capítulo referente a Interculturalidade Crítica, Interdisciplinaridade e De colonialidade na Organização Didático – Pedagógica e além de ter um capítulo é trabalho o conceito ao longo do texto, aparecendo em outros tópicos importantes como, por exemplo, em Objetivos do curso. O bilinguismo/multilinguismo, também são comentados:

O curso Formação de Professores Indígenas trabalha na perspectiva da valorização e do enriquecimento linguístico. Essas perspectivas visam valorizar os diversos contextos sociolinguísticos observados nas comunidades indígenas e atender as demandas apresentadas pelas comunidades representadas no Curso. Importante notar que o atendimento aos contextos diversos observados pode levar a questões aparentemente contraditórias. Por um lado, a Educação Escolar Indígena se consolidou defendendo o bi/multilinguismo, o que implica na pressuposição de, pelo menos, uma língua indígena nas comunidades indígenas. (UFAM, 2023, p. 14).

Observando os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP No 01, 7 de janeiro de 2015, é visto que estão de acordo com a regulamentação, além dos elementos essenciais para uma formação de professores indígenas de qualidade também serem trabalhados. Além do bilinguismo/ multilinguismo e a interculturalidade, os elementos de especificidade e comunitarismo e diferença são citados:

Nesse sentido, retomando o Parecer CNE/CEB nº 014/1999 e a Resolução CNE/CEB nº03/1999, em relação não só ao exercício da docência como também à gestão da educação escolar indígena, o Professor Indígena configura-se como “elemento elo” que contribui para que a escola cumpra sua função nas aldeias/comunidades, isto é, colaborar para a concretização dos projetos societários, pautando e referendando as ações nos Princípios da Educação Escolar Indígena (Especificidade, Diferenciação, Comunitarismo, Interculturalidade e Bi/multilinguismo) (BRASIL, 1994), no Parecer CNE/CEB nº 013/2011e na Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que, aprovam e criam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. (UFAM, 2023, p. 32).

Elementos que não são apenas citados, mas também desenvolvidos ao longo do projeto.

## **RONDÔNIA**

O estado de Rondônia, com capital em Porto Velho, é vizinho dos estados do

Amazonas e do Mato Grosso. Segundo o IBGE (2023), o estado de Roraima tem 21.153 pessoas indígenas. Ou seja, 1,34% da população indígena brasileira, esse número significa o percentual de pessoas indígenas na população residente, segundo as Unidades de Federação.

Em relação à educação superior pública, há duas universidades dentro do estado: Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Instituto Federal de Rondônia (IFRO). E há apenas uma Licenciatura Intercultural Indígena, ofertada pela Universidade Federal.

### 3.27 Licenciatura em Educação Básica Intercultural (UNIR/RO)

#### Quadro 50 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIR

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Este projeto é baseado nos princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença. Propõe respeitar as semelhanças, as diferenças e as relações entre os diversos povos, [...], implica em estabelecer um diálogo entre saberes. Implica também em reconhecer a organização social, a língua, os processos de educação, a mitologia, a classificação do mundo e da natureza, aspectos ainda pouco estudados. (UNIR, 2007, p. 30).
II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;	Propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de valorização, revitalização, manutenção das línguas e culturas indígenas. (UNIR, 2007, p. 21).
III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;	A vivência das atividades curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural deverá possibilitar ao indígena egresso a capacidade de refletir criticamente sobre a complexidade da vida social indígena e não indígena, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. [...] O curso também possibilitará a capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios da Educação Escolar Indígena e não Indígena, com abertura para outras competências necessárias à formação do professor. (UNIR, 2007, p.29).
V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e	Garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidades, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multi presencial (atividades pedagógicas na universidade e nas aldeias). (UNIR, 2007, p. 21).

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.	Para atender esta graduação de Ensino Superior Indígena é necessário contar com um Corpo de Docente multidisciplinar que tenha em sua identidade profissional o seguinte perfil: experiência com a educação escolar indígena, prioritariamente com os povos de Rondônia, identificação com a sua causa e o movimento indígena, disponibilidade para trabalhar inter e multidisciplinarmente e trabalho de campo (aldeias), além de outros aspectos a serem discutidos posteriormente. (UNIR, 2007, p.42).
--	---

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O documento da UNIR abrange todos os objetivos da Resolução CNE/CP 2015. As informações foram encontradas organizadas nos quadros. No entanto, em relação aos objetivos da Resolução CNE/CP 2015, nem todos os elementos foram possíveis identificar nos quadros.

#### **Quadro 51 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UNIR**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;	Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas. (UNIR, 2007, p.19)
II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;	Promover debates teóricos e políticos que contribuam para a construção de propostas curriculares que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas. ( UNIR, 2007, p. 20).
III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;	NÃO ENCONTRADO
IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;	Contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural. (UNIR, 2007, p. 20).

V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e	Criar condições de produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística e cultural a qual estão inseridos. (UNIR, 2007, p. 20).
VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	Desenvolver atividades de pesquisa e extensão. (UNIR, 2007, p. 21).

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

Atualmente na Universidade Federal de Rondônia, existe o Departamento de Educação Intercultural, no entanto, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de iniciou a proposta pelo edital do Prolind pelo Eixo 1 – Implementação de novos cursos, em 2009. O curso se desenvolve apenas na modalidade presencial e o Departamento de Educação Intercultural é o campus de Ji-Paraná, município de Rondônia.

O processo seletivo ocorre de maneira diferenciada e específica para estudantes indígenas e o curso desenvolve os primeiros anos composto por um núcleo comum de matérias, e nos últimos anos o aluno poderá escolher uma habilitação entre as opções: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Sociedade Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural ou Ciências da Linguagem Intercultural. A grade completa das disciplinas sendo núcleo comum e específico somam uma quantidade de 4000 horas.

Analisando o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, é identificado que foi publicado no ano de 2007, em Ji-Paraná, visível que há um corpo coletivo de lideranças indígenas que participaram da construção do projeto, pois é citado algumas vezes durante a escrita do documento. No entanto, em relação à Resolução n.º 1, de 7 de janeiro de 2015, o projeto está desatualizado por anteceder a legislação e não é encontrado todos os princípios e objetivos da regulamentação.

Porém, em relação ao bilinguismo, é citado logo no capítulo de apresentação, no tópico caminho percorrido pela Educação Escolar Indígena, citando o Bilinguismo como estratégia para promover interesses civilizatórios do Estado. ” (UNIR, 2007, p. 16). No entanto, no capítulo 5 – Pressuposto Legais é citado a educação bilíngue, intercultural, em uma perspectiva específica e diferenciada:

Com a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996, definiu-se como dever do Estado com a colaboração do Ministério da Cultura e órgão federal indigenista a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnicos-científicos da sociedade não-indígena. Entre outros aspectos, a Legislação Federal prevê a formação de docentes indígenas ao nível superior, além de ser um direito de qualquer profissional de educação, se constituir em uma resposta às necessidades das populações indígenas no que se refere ao fortalecimento de suas escolas e na qualidade de seu processo educacional. Nesta perspectiva, os indígenas passaram a ter direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. (UNIR, 2007, p. 26).

## RORAIMA

O estado de Roraima, com capital em Boa Vista, localizado no extremo norte do Brasil, se localiza ao lado do Pará e do Amazonas, fazendo fronteira com os países Venezuela e Guiana. Atualmente contém, de acordo com o IBGE (2023), uma população indígena de 97320 pessoas, contabilizada em 15,29% da população indígena do Brasil.

Dentro do estado de Roraima, a educação pública referente ao ensino superior é desenvolvida através da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Das três universidades, apenas a Universidade Federal de Roraima oferta a de Licenciatura Intercultural.

### 3.28 Licenciatura Intercultural (UFRR/RR)

#### Quadro 52 – Princípios da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRR

PRINCÍPIOS	Localização do princípio dentro do PPC
I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;	Objetivos Específicos: [...] m) garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multi presencial que utilize tecnologias audiovisual e gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais. (UFRR, 2008, p.13)

<p>II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;</p> <p>III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Pretende-se que a alteridade seja uma das características das escolas indígenas, temos que garantir que seus professores trilhem um caminho coletivo de formação e que esta formação esteja sustentada em um Projeto Político Pedagógico voltado para a valorização dos conhecimentos próprios desses povos e de suas formas de vida e expressões culturais, elevando, assim, sua auto-estima. (UFRR, 2008, p.13).</p>
<p>IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;</p>	<p>Objetivos Específicos: [...]e) tornar o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena num espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal e a sociedade; (UFRR, 2008, p.13).</p>
<p>V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.</p>	<p>Nesse sentido, o curso pretende ser um espaço não só para que o professor cursista desenvolva habilidades e competências para atuar em educação diferenciada e intercultural, mas que estimule a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para essa realidade, que promova sua participação ativa nos projetos comunitários e, enfim, ofereça-lhe um forte estímulo para se tornar um agente promotor da reflexão sobre o processo histórico que vive sua comunidade e seu povo. ((UFRR, 2008, p.18).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O PPC da UFRR engloba todos os objetivos e diretrizes da Resolução CNE/CP 2015. Os dados foram localizados sistematizados nos quadros.

### **Quadro 53 – Objetivos da Resolução CNE/CP 2015 encontrados no PPC da UFRR**

OBJETIVOS	Localização do objetivo dentro do ppc
<p>I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;</p>	<p>Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em <i>Ciências Sociais</i>, em <i>Comunicação e Artes</i> ou em <i>Ciências da Natureza</i>, de acordo com a legislação vigente. (UFRR, 2008, p.8).</p>

<p>II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;</p>	<p>Esta formação busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Não existem, vale ressaltar, modelos para construir um curso desta natureza. Desse modo, o Curso se fundamenta em experiências inovadoras que se pautam por uma pedagogia crítica e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino. (UFRR, 2008, p.8).</p> <p>Objetivos Específicos: [...]a) propiciar a reflexão e a busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas; (UFRR, 2008, p.12).</p>
<p>III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;</p>	<p>Objetivos Específicos: [...] d) criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se atores efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico da escola em que está inserido; (UFRR, 2008, p.12).</p>
<p>IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;</p>	<p>Objetivos Específicos: [...] k) desenvolver atividades de pesquisa e extensão; (UFRR, 2008, p.13).</p>
<p>V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e</p>	<p>Nesse sentido, o curso pretende ser um espaço não só para que o professor cursista desenvolva habilidades e competências para atuar em educação diferenciada e intercultural, mas que estimule a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para essa realidade, que promova sua participação ativa nos projetos comunitários e, enfim, ofereça-lhe um forte estímulo para se tornar um agente promotor da reflexão sobre o processo histórico que vive sua comunidade e seu povo. ((UFRR, 2008, p.18).</p>
<p>VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.</p>	<p>O curso habilita o professor a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos. (UFRR, 2008, p.8).</p>

**Fonte:** Dados extraídos do PPC do curso

O curso de Licenciatura Intercultural, um dos cursos que estão na lista de graduações da Universidade Federal de Roraima UFRR, tem um projeto político pedagógico construído em 2008. Publicado em Boa vista, através do Núcleo de Insikiran da

Universidade Federal de Roraima desenvolvido em conjunto com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima – OMIR, a Associação dos Povos Indígenas de Roraima – APIRR, o Conselho Indígena de Roraima - CIR e Fundação Nacional do Índio – FUNAI (UFRR, 2008). O projeto também cita as lutas dos povos indígenas de Roraima pela educação escolar indígena buscando uma educação diferenciada e a criação do ensino superior indígena em Roraima.

O curso tem uma duração de 4 anos e meio, primeiramente o aluno passa por um núcleo em comum e nos últimos 2,5 anos, realiza uma grade específica na área de sua escolha. O estudante que concluir o curso, será licenciado a desenvolver um trabalho docente na educação básica. Ao analisar o PPC em relação ao processo seletivo é identificado que não há informações sobre como ocorreu.

Em relação aos princípios e objetivos identificados na Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, todos foram localizados dentro do PPC, porém a Resolução não é citada em nenhum capítulo. Os conceitos de bilinguismo, comunitarismo, especificidade e diferença também não são citados, no entanto outras palavras que buscam o mesmo sentido são desenvolvidas ao longo do texto.

Observando a Interculturalidade do curso, a palavra intercultural é citada 76 vezes e a palavra Interculturalidade 6 vezes. O conceito é desenvolvido ao longo do texto, e logo é possível localizar, nas primeiras linhas do projeto, a valorização da interculturalidade: “O presente projeto discute a educação a partir do princípio da interculturalidade, com intuito de propiciar formação adequada para que os professores indígenas construam sua própria educação escolar.” (UFRR, 2008, p.8)

## CAPÍTULO KUÁTURU<sup>9</sup>: ANÁLISE DE DADOS POR REGIÕES BRASILEIRAS

### CENTRO-OESTE

A região centro-oeste é a região pioneira na oferta do curso, como citado anteriormente, pois o estado do Mato Grosso ofertou em 2001 a primeira Licenciatura Intercultural Indígena do Brasil. Atualmente todos os estados desta região ofertam o curso, menos o Distrito Federal que não contém nenhuma graduação intercultural específica para os povos indígenas.

Comparando os PPC's desta Região foi possível identificar alguns pontos similares. Nas quatro licenciaturas interculturais ofertadas, duas são do mesmo estado, e os conceitos de comunitarismo e multilinguismo não são trabalhados profundamente dentro dos projetos. Isso também se desenvolve por duas das universidades terem um público alvo específico de estudantes indígenas. Observa-se também que os PPC's da UFGD e da UFMS contém todos os princípios e objetivos citados pela Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. No entanto no PPC da UNEMAT e da UFG, faltam citarem o mesmo conteúdo: Objetivos III “Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;”(BRASIL, 2015).

Analisando as universidades do centro-oeste a partir da carga horária e público-alvo foi possível levantar os seguintes dados:

**Quadro 54 - Carga Horária/Público-Alvo Centro-Oeste**

UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	POVOS PÚBLICO-ALVO
UFGD	13.002	Guarani e Kaiowa
UFMS	3.456	Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena

<sup>9</sup> Tradução em Terena para o número 4.

UFG	3212	1) Vale do Araguaia: Kanela do Araguaia, Guarani (do Tocantins), Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Xingu: Ikpeng, Kaiabi, Kamaiurá, Kalapalo, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Waurá, Yawalapiti e Yudjá/Juruna; 3) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 4) Xerente: Xerente; 5) A'uwe Uptabi: Xavante; 6) Guajajara: Guajajara; 7) Baixada Cuiabana: Bororo. Esses povos são falantes de línguas dos Troncos Tupi (Guajajara, Guarani, Kaiabi, Kamaiurá, Tapirapé e Yudjá/Juruna); Macro-Jê (Apinajé, Bororo, Kanela do Araguaia, Gavião, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Mentuktire, Xakriabá, Xavante e Xerente); Família Aruak (Mehinaku, Waurá e Yawalapiti); Família Karibe (Ikpeng, Kalapalo e Kuikuro); e os Tapuia, falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê).
UNEMAT	3.560	SEM POVO ESPECÍFICO ATENDE A COMUNIDADE INDÍGENA EM GERAL DO MS E DE OUTROS ESTADOS

**Fonte:** Dados retirados do PPC (2024)

Entendendo que todos os cursos do centro-oeste obtêm a carga mínima necessária, baseada na Resolução CNE/CP nº2/2015, é visto que cumpre esse requisito definido pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Uma importante observação a ser lembrada é que, conforme a legislação vai se desenvolvendo e necessitando de mudanças conforme as políticas públicas serem conquistadas pelos povos indígenas, há um reconhecimento desse trabalho no sentido que alguns documentos houveram alterações. Por exemplo, o PPC analisado da UNEMAT foi o de 2013, depois houve o encontro do PPC de 2016. Na UFMS o PPC atualizado não foi encontrado e quando houve a busca de contato por email para contatar a Universidade, houve o retorno que ainda estariam em processo de atualização e divulgação. Visando que no caso da UFGD, um dos primeiros PPC encontrado, pois a universidade disponibiliza de modo fácil o domínio público do documento, a primeira versão foi de 2012 com atualizações em 2019, porém em 2024 após a defesa foi encontrado o PPC DE 2023.

Para finalizar a análise do centro-oeste, não houve sucesso para encontrar alguma licenciatura intercultural indígena no Distrito Federal. No Distrito Federal também há uma população indígena e universidades públicas como a Universidade de Brasília e o Instituto Federal de Brasília, no entanto nunca houve nenhuma implementação nem de um curso temporário ou fixo para atender a população indígena que moram no Distrito, a única opção

da população indígena que desejaria se formar em uma licenciatura intercultural indígena seria ter que buscar um estudo fora de seu local de moradia e fazer vestibular/ processo seletivo em outro território.

## SUL

A região sul atualmente oferta quatro licenciaturas interculturais indígenas dentro da região, porém não foi possível analisar todos os ppc's pois a Universidade Federal da Integração Latino-Americana não lançou em domínio público o PPC do curso que teve a primeira oferta no ano de 2024. Logo, só foram identificados três ppc's dos cursos que estão dentro dessa região.

Comparando os PPC's encontrados, os documentos não trabalham exatamente a palavra comunitarismo, mas trabalham a importância das comunidades indígenas e dos territórios. No entanto, são documentos que citam todos os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Mas nem todas as Universidades trabalham da mesma forma os conhecimentos sobre os princípios da educação escolar indígena. Observando o PCC da UNOCHAPECÓ e da UFSM os conceitos são pouco trabalhados no documento e nem todos são citados. É Interessante também citar que a UFSM é a única universidade que ofertou o curso na modalidade EAD, o ppc analisado corresponde essa oferta. Atualmente a licenciatura foi atualizada para o modo presencial e noturno e o foco da habilitação se desenvolve em Letras e linguagens, com duração de 4,5 anos (400 horas) no campus Chapecó e Ipuçu. (UNOCHAPECÓ, 2024).

Analisando as universidades do sul a partir da carga horária e público-alvo foi possível levantar os seguintes dados:

**Quadro 55 – Carga Horária/Público-Alvo Sul**

UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	POVOS PÚBLICO-ALVO
UNILA	3.210	I-dezesseis vagas para candidatos(as) das Tekoha Kuéra localizadas na Oeste do estado do Paraná - Brasil; II - sete vagas para candidatos(as) das Tekoha Kuéra localizadas no Departamento de Alto Paraná e Canindeyú - Paraguai; e III - sete vagas para candidatos(as) das Tekoha Kuéra localizadas na Província de Misiones - Argentina.

UNOCHAPECÓ	4.215	Atende a demandas das Terras Indígenas Xaçepó, Toldo Chimbanguê, Toldo Pinhal, Toldo Imbu e Terra Indígena Kondá,
UFMS	3.215	Kaingang
UFSC	3.834	GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG

**Fonte:** Dados retirados do PPC e site da UNILA (2024)

Buscando atender as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação e capacitação de professores para a Educação Básica, que estão fixadas pela Resolução CNE/CP nº2/2015, todas as licenciaturas interculturais indígenas da região sul atendem a carga horária mínima estipulada pela legislação.

## SUDESTE

Da região Sudeste apenas o Rio de Janeiro não oferta o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, logo se totaliza com três licenciaturas interculturais indígena sendo ofertadas no estado de São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais. Sendo assim, o Sudeste se coloca em uma posição que, dentre as poucas regiões brasileiras que ainda não conseguiram implementar o curso em todos os estados.

No entanto, a UFSC oferta uma licenciatura que também abrange povos indígenas do Rio de Janeiro para cobrir essa falta, mas o ideal seria a possibilidade de uma oferta específica para a região. Afinal os estudantes indígenas necessitam se deslocar de estado para cumprir a etapa presencial na faculdade. Isso leva a outra temática da permanência estudantil dos indígenas, apesar de não ser o tema deste trabalho, é interessante citar quando avalia-se o contexto de uma falta de oferta.

É interessante citar que a oferta em São Paulo é recente, pois há alguns anos que este estado estuda uma proposta de implementação do curso. Anos atrás foi oferecida uma graduação de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado de São Paulo, mas era um curso temporário que não ficou fixo como um curso regular da instituição. Logo o ano de 2024 foi o ano para o retorno da oferta como curso de graduação regular da UNIFESP, que contou com a participação de professores da USP, UNICAMP e UNESP.

Analisando a região Sudeste, não foi possível levantar os PPC's de todos os cursos de

licenciaturas interculturais indígenas da região. Mas observa que os documentos encontrados mostram que todos estão em concordância com os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Os dois ppcs são importantes e mostram a trajetória tanto dos povos indígenas no Espírito Santo e o outro documento sobre os povos indígenas de São Paulo. Outro ponto é que o documento da UFES é um documento antigo por ser uma licenciatura oferta a muitos anos e o documento da UNIFESP ser mais recente com a publicação de 2024, contabilizando que o ppc da UFES foi lançado em 2014 mas atualizado em 2020 e o da UNIFESP em 2024, são dez anos de diferença de publicação.

No entanto a licenciatura intercultural indígena mais antiga da região é oferta pela UFMG, o curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas foi criado em 2009, no entanto o curso tem a carga horária de 2925 horas, um pouco menos do que a Resolução CNE/CP nº2/2015 define. Mas como o projeto pedagógico do curso ainda está atualizado, pode ser que haja também uma mudança na carga horária. Comparando a carga horária dos outros cursos da região, todos estão atualizados com as novas diretrizes curriculares de 2015:

**Quadro 56 - Carga Horária/Público-Alvo Sudeste**

UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	POVOS PÚBLICO-ALVO
UFES	3.365	Tupinikim e Guarani
UNIFESP	3.200	Mbya Guarani, Tupi Guarani/Nhandewa, Kaingang, Krenak e Terena
UFMG	2925	Xacriabá (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Maxakali (MG), Pankararu (PE), Guarani Mbya (ES e RJ), Guarani Nhandeva (RJ).

**Fonte:** Dados retirados do PPC e site da UFMG (2024)

Um ponto muito interessante no PPC da UNIFESP, é que o ppc é construído com muitas referências de pesquisadores indígenas que aparecem nas referências bibliográficas e nas bibliografias básicas e complementares de diversas disciplinas obrigatórias para a conclusão do curso. Além do ppc citar uma lista de professores e lideranças espirituais indígenas para a construção desse projeto, o que infelizmente não ocorre com frequência na publicação do documento dos outros cursos. Em relação aos conceitos dos princípios da

educação indígena, são citados ao longo dos ppc da UNIFESP e da UFES mas poderiam ser abordados com maior ênfase

## NORDESTE

Na região nordeste há uma oferta de 11 cursos de graduação de Licenciatura Intercultural Indígena. Sendo o estado do Ceará, o único estado brasileiro que oferta três licenciaturas interculturais indígenas, em contraposição do Sergipe que não oferta o curso e não tem nenhuma proposta divulgada de implementação.

**Quadro 57 – Carga Horária/Público-Alvo Nordeste**

UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	POVOS PÚBLICO-ALVO
UFRN	1395	Caboclos, Mendonça Potiguara, Potiguara, Catu, Potiguara Ibirapi, Potiguara Sagi, Tapuia Paiacu e Tapuia Tarairiú.
IFPI	dado não encontrado	Município de Teresina (Warao e Guajajara) Município de Piripiri (Tabajara, Tabajara Alongá e Tabajara YPY), Município de Lagoa de São Francisco (Tabajara e Tapuio) Município de Uruçuí ( Akroá Gamela e Guegue), Município de Baixa Grande do Ribeiro (Akroá Gamela) e Município de Queimada Nova (Kariri).
UNEAL	3.200	Aconã, Jiripankó, Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova, Kariri-Xocó Katókinn, Karuazu, Koiupanká, Kalankó, Tingui-Botó, Wassu-Cocal, Xucuru-Kariri e Pankararu.
IFBA	3210	Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá
UNILAB	3515	Oito povos indígenas cearenses: Anacé, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Kanindé, Gavião, Tremembé, Karão Jaguaribaras
UFC Kuaba	3306	A abrangência loco regional do Kuaba, circunscreve todas as 15 povos indígenas do estado do Ceará, distribuídas nos municípios de Aquiraz, Caucaia, Pacatuba, Maracanaú, Aratuba, Canindé, Monsenhor Tabosa, Itapajé, Itarema, Acaraú, Quiterianópolis, São Benedito, Poranga, Crateús, Tamboril e Novo Oriente.
UFC Pitakajá	3500	Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanidé e Anacé
UEMA	3255	Tentehar, Kaapor, Awá-Guajá, Krikati, Pukobyê, Apaniekrá, Ramkokamekrá, Krepu'kateyé e Krenyé,

UFCG	2800	Potiguara
UFPE	3345	Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararú.

**Fonte:** Dados retirados do PPC (2024)

Considerando o quadro acima, foram organizados as licenciaturas interculturais indígenas ofertadas pelas universidades, carga horária e povos que atendem. No entanto, não foi possível identificar a carga horária da UNEB. Outro detalhe observado é que o documento encontrado da UFCG, é um documento antigo, publicado em 2007 e este, não atende a Resolução CNE/CP nº2/2015, em questão da carga horária.

A Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, ofertada pela Universidade Estadual da Bahia, não foi colocada no quadro da Universidade, e a carga horária da UFRN se justifica na seguinte citação (UFRN, 2023, p. 179): “A carga horária estabelecida parte de mínimo 1.200 (mil e duzentas) horas para um curso de segunda licenciatura que pertence a uma área diferente da do curso de origem, como define a Resolução 02/2015.”

É visível que o PPC da UFRN, por ser recente, é um dos PPC exemplares para a estruturação de um curso de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena, é completo, abrange todos os princípios e objetivos da resolução, dos princípios a educação escolar indígena, cita e referência as legislações vigentes a temática. É um documento extenso mas que faz referência a lideranças indígenas e à valorização da cultura e do território dos povos indígenas. Além de ser um documento de fácil acesso tanto a acadêmicos, pesquisadores, professores, povos indígenas, é um documento que está em domínio público e aberto para qualquer indivíduo que deseja entender o curso com mais sensibilidade ou curiosidade.

Um ponto muito interessante analisando os PPC's da região Nordeste, é observar como os povos indígenas participaram da construção do documento. Por exemplo no projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, o curso tem apoio da PARFOR, e é visível a construção em conjunto com a população indígena da região. Neste mesmo PPC, a Declaração da Organização do Professores Indígenas do Estado do Ceará – OPRINCE indicando os membros dos Povos Indígenas para compor a Coordenação Compartilhada da Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena, a Declarações de Caciques, Lideranças e Entidades do Movimento Indígena de Participação da Feitura da Proposta

Pedagógica de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB, Fotos das reuniões, debates e encaminhamentos do Coletivo de Trabalho Pedagógico de escrita da Proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB são anexados aos PPC no final do documento.

Dessa forma, fica evidente que os povos indígenas estão pertencendo Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e as construções do documento, dessa forma passa ao leitor uma credibilidade de confiança e identificação ao estudante indígena ao invés de serem só citados no corpo documental como instrumentos ou elementos na estrutura do PPC. No entanto essa análise a partir do curso em temática, pois é impossível afirmar o pertencimento de toda a comunidade universitária desta universidade através de uma análise específica de um ppc da universidade.

Outro documento que faz citação de liderança indígena participante na construção do PPC, é a Universidade Federal de Campina Grande, que publica logo no início uma lista de professores indígenas e suas aldeias, além de divulgar no final do documento anexos que apresentam Povos Indígenas Contemporâneos do Nordeste (e Leste), mapa das Terra Indígenas dos Potiguara e Dados Demográficos do Povo Potiguara.

Analisando os ppc do Nordeste é visível que alguns são bem antigos e precisam de atualizações e outros são recentes ou já foram reformulados e atendem a resolução e os princípios da educação escolar indígena, mas nem todos os ppc da região do norte foram possível encontra-los, pois alguns não estavam disponíveis mesmo entrando em contato com o departamento específico do curso da licenciatura intercultural indígena. Logo foi possível identificar que os ppc 's do nordeste, os que foram encontrados, que estão em concordância com os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015.

## **NORTE**

Na Região Norte, foram encontrados a oferta de 7 curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no quadro abaixo foram organizados os dados de carga horária do curso e seu público alvo:

**Quadro 58 - Carga Horária/Público-Alvo Norte**

UNIVERSIDADE	CARGA HORÁRIA	POVOS PÚBLICO-ALVO
UFT	3210	Povos indígenas do Tocantins

UFAC	3245	Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri, Jaminawa e Marubo.
UNIFAP	3825	Karipuna, GalibiKalinã, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Wajãpi, Apalai, Waiana, Tyrió e Kaxuyana.
UEPA	4000	Gavião, Suruí Aikewara, Tembê-Guamá e para os seguintes territórios etnoeducacionais: Tapajós Arapyu, Ixamnã, Kayapó, Asurini do Trocará, Cobra-grande e Tembê-guamá
UFAM	4000	povos indígenas do Amazonas
UNIR	4200	povos indígenas de Rondônia
UFRR	3952	povos Makuxi, Wapichana. WaiWai, Ingarikó, Y'ekuana, Yanomani,

**Fonte:** Dados retirados do PPC (2024)

Na região Norte, em questão da extensão territorial é a maior região da República Federativa do Brasil, todos os estados oferecem a licenciatura intercultural indígena. E algumas universidades oferecem uma licenciatura que abrange povos indígenas do estado onde a universidade se localiza e também povos indígenas de estados vizinhos, como a UFAC. Outro ponto analisado na região norte, é que não foi possível encontrar todos os PPC's das Licenciaturas Interculturais Indígenas da região. E nem todos os documentos encontrados possuem os objetivos e princípios da Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015, dentro do corpo documental de forma esclarecida. Especificamente, nem todos os ppc's da região Norte desenvolvem de forma clara as estratégias que buscam atender a construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas.

Mas comparando os projetos pedagógicos dos cursos encontrados, o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Tocantins, no campus de Palmas, esse é o mais recente e atualizado da Região Norte. Tem a publicação no ano de 2023 e sua primeira oferta no ano de 2024. Nesta região foi possível identificar que há uma preocupação em atender a formação de professores indígenas visto que todos os estados oferecem a licenciatura intercultural indígena com a carga horária condizente aos requisitos da Resolução CNE/CP nº2/2015.

## PARFOR

No entanto, fazendo uma comparação dos PPC's de âmbito nacional, os PPC's mais completos e recentes são da Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que fazem parte do Parfor. O Parfor é um Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, um programa da CAPES, que tem como objetivo o incentivo e assistência da formação inicial de professores que estão em docência com aulas na educação básica ofertando licenciaturas que estão interligadas à sua área de atuação profissional.

Dessa forma, o programa tem um plano específico para a formação de professores indígenas. O Parfor Equidade Indígena, que busca:

A formação de professores em licenciaturas e pedagogias indígenas. É uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secadi/MEC, e destina-se ao cumprimento da estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015. O Parfor Equidade, orientado pelo Edital Capes nº 23/2023, possibilitou que as IES apresentassem propositura de cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e de Licenciatura Intercultural Indígena, resultando na aprovação de 39 cursos específicos, o que induziu a criação de 2.412 novas matrículas em Instituições de Ensino Superior ofertantes dos cursos em 2024 (MEC, 2024.)

O programa Parfor busca atender a demanda indígena, mas também a oferta da Licenciatura do Campo, Licenciatura Bilingue em relação a Educação Inclusiva e a Licenciatura Quilombola, como objetivos específicos o programa busca atender:

A oferta de acesso à formação específica de nível superior, conforme a atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou os que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância; Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo; Fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificações do público-alvo deste edital, 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. (CAPES, 2024).

Conseqüentemente, a partir do EDITAL CONJUNTO Nº 23/2023 as propostas classificadas e relacionadas para curso de graduação Licenciatura Intercultural Indígena são: UEPA (PA) com 160 vagas , UFPA (PA) com 80 vagas para Licenciatura Intercultural Indígena, UNIFESSPA (PA) com 72 vagas, UFAM (AM) com 140 vagas, UEMS (MS) com 30 vagas, UFC(CE) com 60 vagas, UEMA (MA) com 30 vagas, UNEB (BA) com 90 vagas, UNILAB (CE) com 80 vagas, UFNT( TO) com 30 vagas,, UEA (AM) com 120 vagas, UFMA (MA) com 160 vagas, IFPE (PE) com 30 vagas, UNOCHAPECÓ (SC) com 30 vagas, UFG (GO) COM 30 vagas, UFSM (RS) com 30 vagas, UNEMAT(MT) com 60 vagas, UNIVALI (SC) com 30 vagas, UNIFAP (AP) com 70 vagas, UFBA (BA) com 40 vagas, UFRR (RR) com 100 vagas, UFMG ( MG) com 30 vagas, UFT –Palmas (TO) com 40 vagas, UFRN (RN) com 40 vagas, UFAC ( AC) com 30 vagas, UNILA (PR) com 30 vagas, UFR (MT) com 30 vagas, IFPI( PI) com 120 vagas, UVA-CE (CE) com 30 vagas, FUPF (RS) com 30 vagas, UFSM (SC) com 100 vagas, IFC (CE) com 40 vagas, UFES (ES) com 40 vagas, UNEAL (AL) com 30 vagas, UNIMONTES (MG) com 40 vagas e FUFPI(PI) com 140 vagas.

Além da Licenciatura Intercultural Indígena, o mesmo edital também oficializa as vagas concedidas para os cursos de Educação Especial Inclusiva, Educação Bilíngüe de Surdos, Educação Quilombola e Educação do Campo. Após as vagas serem ofertadas, as Universidades ainda estão em período de organização para a oferta das vagas, algumas já estão ofertando e iniciando o período letivo no segundo semestre de 2024, mas não é a realidade de todas as Universidades. Visto que o programa da Parfor incentiva a oferta de vagas de licenciaturas interculturais indígenas que já fizeram/ fazem parte do Prolind, é notável que o programa além de incentivar a manutenção de cursos que já existiam, também estimulou a abertura do curso em novas universidades que não ofertavam vagas anteriormente.

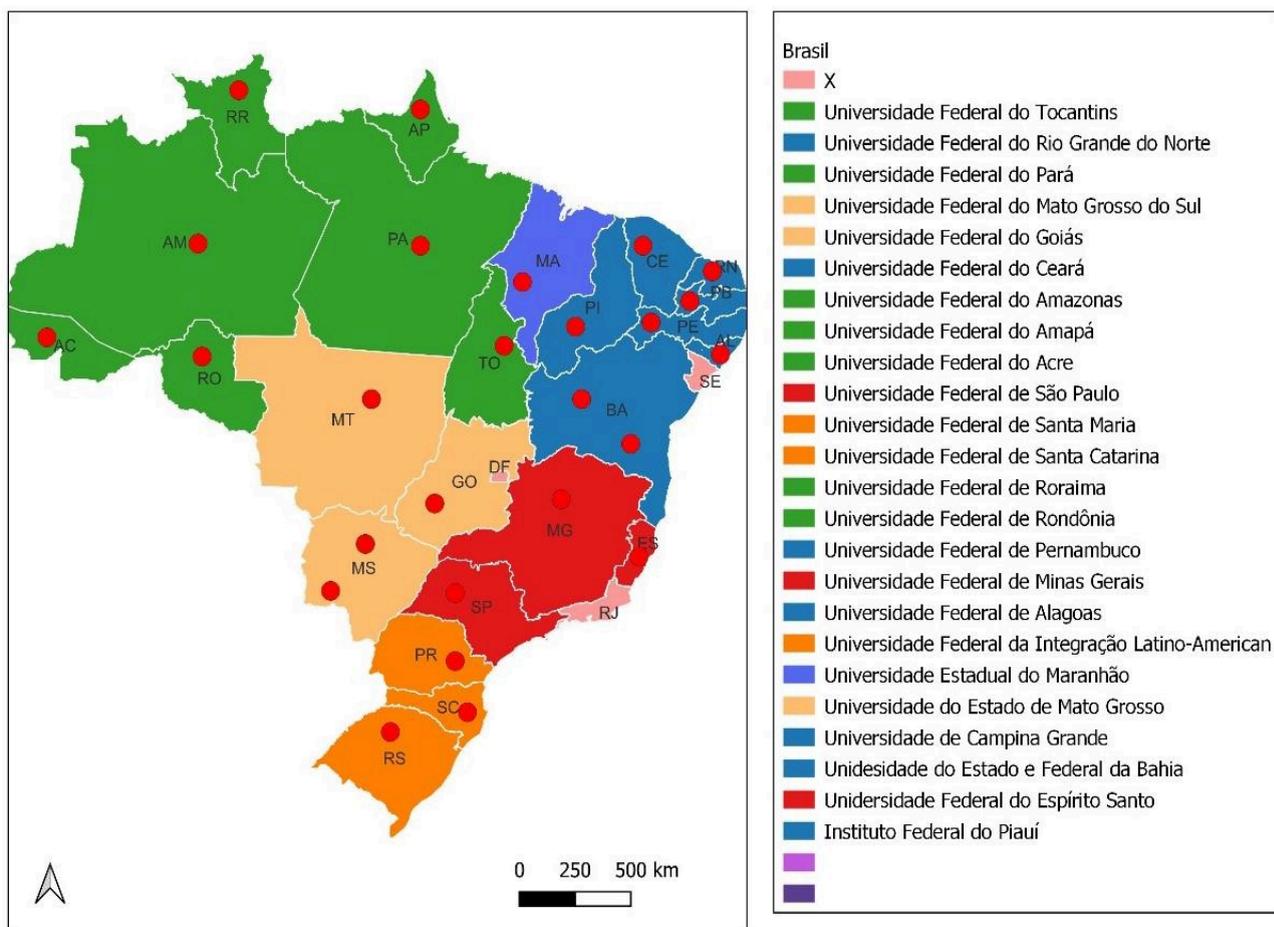
No entanto o Prolind, também atua até hoje e contém sua importância para a manutenção dos cursos:

O PROLIND apoia projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes indígenas integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas. Também estimula o desenvolvimento de projetos de curso de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas, com habilitações nas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, em instituições

de ensino superior públicas. As licenciaturas objetivam formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental e os cursos de pedagogia objetivam formar professores para atuar na gestão das escolas, na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental das comunidades indígenas. O PROLIND existe, desde o ano de 2008, conforme a Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004 e o Edital nº 3, de 24 de junho de 2008. Em 2024, são 26 instituições de ensino superior envolvidas nas formações, sendo 15 federais e 11 estaduais. Em 2023, foram investidos 8.612.710,32 (oito milhões, seiscentos e doze mil, setecentos e dez reais e trinta e dois centavos), com a criação de 3 novos cursos. Em 2024, está previsto o repasse de 1.000.000,00 (um milhão) para reforço orçamentário às instituições integradas ao Programa. (MEC, 2024).

Entendendo a dimensão da relevância dos dois programas para as aberturas e permanências dos cursos para a melhor compreensão foi organizado em um mapa as licenciaturas que estão em oferta em 2024:

**Figura 11 – Mapa Das Licenciaturas Interculturais Indígenas**



**Fonte:** Melo e Silva (2024)

No entanto, quando todas as Licenciaturas Interculturais do programa da Parfor forem

começarem o período letivo, o mapa terá mais licenciaturas interculturais indígenas brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva do reconhecimento que a colonização, a evasão, as escravidões dos povos indígenas deixaram marcas negativas que estão enraizadas até hoje como preconceito estrutural, dentro e fora da academia científica, este trabalho reconhece o estudo colonial como uma possibilidade de busca de uma visão intercultural. Primeiramente é importante reconhecer que muitos estudos sobre os povos indígenas, não citam os pesquisadores indígenas, assim se resumem em mais uma obra usando os povos indígenas como objetos de pesquisa, retirando informações de comunidades indígenas desconsiderando uma humanização e desvalorizando o reconhecimento do lugar de fala dos povos originários.

Para Alcântara, Barros e Oliveira (2002), a colonialidade é: “(...) um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista.” (Alcântara *et al*, 2002, p. 842). Portanto, conceitos como decolonialidade e interculturalidade estão entrelaçados. Segundo Walsh (2019): “Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros [...]” (Walsh, 2019, p.9)

Em partida a contraposição da colonialidade, os estudos decoloniais se constroem a partir de um conjunto de elementos:

Após tantos anos e teorias no campo da educação, desde o tecnicismo nas décadas de 1960/1970, nos deparamos com os chamados Estudos Decoloniais, na proposta ancorada em várias áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, a política, a economia, etc., com impacto, sobretudo, no campo da educação o que não significa que todos seus elementos sejam novidades, tendo em vista que alguns elementos apresentam íntima conexão com o que nos deixou como legado o pensamento do mestre Paulo Freire. (Urquiza, 2022, p. 400).

Essa base metodológica se interliga à educação escolar indígena, pois é necessário pensar uma educação que inclua uma perspectiva que olhe para educadores indígenas e que evite o tratamento de apenas um aspecto específico utilizado como investigação científica. Atualmente não é possível desenvolver uma educação escolar indígena intercultural e decolonial, sem ouvir as lideranças e pesquisadores indígenas. Além disso, para Walsh

(2009) “A educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade” (Walsh, 2009, p. 9).

Nesse sentido, a educação superior indígena também necessita ser analisada intercultural e decolonial:

Experiências expressivas de educação como a das Universidades e Faculdades interculturais indígenas demonstram a possibilidade de aproximações, de imersões e desconstruções. Neste contexto, faz-se necessário e mostra-se possível neste cenário o Estado pensar e/ou fortalecer na atuação do Poder Público para a criação de mecanismos e políticas públicas inclusivas pautadas em perspectivas outras que valorizem as alteridades em suas especificidades e caminhe para um lugar mais justo, equitativo no viés contra hegemônico. (Alcântara; Barros; Oliveira, 2022, p.853)

Nesta pesquisa, valorizando o Decolonialismo, apesar de não entrar como recurso metodológico, procuramos identificar a formação inicial de professores através das Licenciaturas Interculturais Indígena. Para o desenvolvimento do campo da formação de professores indígenas, levantamos discussões sobre o campo de formação de professores e dados de como estão as pesquisas atuais (teses e dissertações) sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas do Brasil.

Dessa forma, o mapeamento da literatura indicou que as teses e dissertações sobre a Licenciatura Intercultural Indígena é um assunto pouco explorado, e não foi encontrado nenhum trabalho que levantasse sobre todas as licenciaturas interculturais indígenas em vigor no Brasil, apenas foram analisadas as licenciaturas de modo individual e não no aspecto coletivo e nacional.

Logo, entendendo que as licenciaturas são específicas, mas se torna interessante comparar e perceber suas peculiaridades, pontos em comum e seus pontos divergentes, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar a oferta, características e concepções da licenciatura. Mapeando para qual povo, território, estado são ofertadas as licenciaturas interculturais indígenas e compreendendo como se desenvolve a formação de professores indígenas no Brasil. Assim, este trabalho contribui para o campo da formação de professores e interliga a educação escolar indígena, visto que não há outra publicação de teses e dissertações que busquem entender essa complexidade das Licenciaturas Interculturais Indígenas no âmbito nacional.

Além de identificar todas as propostas atuais de Licenciaturas Interculturais Indígenas

do Brasil, buscou observar os princípios (interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade, diferença e comunitarismo) da educação escolar indígena dentro dos Projetos Pedagógicos do Curso, e objetivos e princípios da Resolução CNE/CP 2015.

Pudemos evidenciar, neste trabalho, que as Licenciaturas são diferenciadas e construídas a partir de cada população indígena específica de cada região. No entanto, foi possível também identificar que os Projetos Pedagógicos do Curso não seguem um padrão de construção dos documentos e das informações fornecidas, o que dificultou a pesquisa em relação a busca dos principais elementos das estruturas das licenciaturas. Por exemplo, nem todos os PPC's fornecem dados sobre o processo seletivo do curso, quantidade de vagas, povos que a licenciatura busca atender.

Além desses detalhes essenciais para a investigação, também não foi possível encontrar todos os PPC's disponíveis de modo online, pois alguns ainda estão em atualizações e também é perceptível que outros estão em atualizações com a Resolução CNE/CP 2015, mas não desenvolvem os elementos dos princípios da educação escolar indígena (Bilinguismo/Multilinguismo, Comunitarismo, Especificidade, Diferença e Interculturalidade). Outra situação é que nem todos os documentos abordam os princípios e objetivos da Resolução CNE/CP 2015. Alguns citam o documento, mas não desenvolvem os objetivos e princípios, no entanto, outros PPC's já desenvolvem de maneira clara e específica, até citando diretamente.

Mas este trabalho também entende que, muitas vezes os PPC's não desenvolveram especificamente o conceito de comunitarismo ou não citou a palavra, mas abrangeu outros conceitos que valorizam as comunidades indígenas e o reconhecimento do território. Outro conceito que foi pouco trabalhado foi o multilinguismo, no entanto é pontuado que algumas licenciaturas são específicas para um povo e assim, são cursos bilíngues.

Também é identificado que nem todos os projetos publicaram a lista de lideranças e professores indígenas que fizeram parte da criação do projeto. Logo surge a dúvida se realmente os projetos são uma construção desenvolvidos por lideranças indígenas e se também desenvolvem o objetivo de ter o público indígena como leitores do documento ou apenas foram criados pela comunidade científica com o objetivo de completar a etapa de uma burocracia. Muitos PPC's também não informam se o documento final foi apresentado à comunidade escolar indígena. Outra questão é que levantando as Universidades públicas brasileiras por região, é visível que há muitas universidades que não oferecem nenhum curso específico para os povos indígenas e em relação aos Institutos Públicos Brasileiros, os números são extremamente baixos.

Desta forma, cada vez mais, desafios novos recaem sobre a formação de professores indígenas, visto que há universidades federais em todas as capitais, mas nem todas as universidades oferecem a Licenciatura Indígena Intercultural no Brasil. Dentro desse contexto, surgem outras dúvidas e possibilidades, essa dissertação não busca solucionar todas as lacunas dentro do campo da formação de professores indígenas, mas sim contribuir para o avanço da temática. Assim desenvolvendo pontos que possam abrir caminhos para outros olhares e análises futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D. **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

ANDRÉ, M.E.D. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores**. Educação & Linguagem, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 12. ed. Lisboa: Edições 7, 2004.

BRANDÃO, Victor José Lima da Silva. **Educação Decolonial dos Povos Indígenas no Brasil: a importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilingue**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto - Faculdade de Letras. Porto - Portugal (2021), 96 p. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139759/2/531580.pdf> Acesso em 14. out. 2023.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Trabalho de conclusão de curso TCC. Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra; Gonzatto, Camila. **Conversa com Sandra Benites. “As cidades são cemitérios indígenas”**. C&AmericaLatina. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yíkue**. Campo Grande, 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910/11692>. Acesso em: 30. Jul. 2023

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-55.

CELLARD, André. **A análise documental**. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, F. V. F.; OLIVEIRA, M. A. M. **Licenciatura indígena: Interculturalidades e**

**decolonialidades em perspectiva. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023018, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17922>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17922/15968> Acesso em: 24 de out. 2023**

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/34103> Acesso em: 08 de jun. 2024

DESLANDES, Suely; COUTINHO, Tiago. **Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública, [S.L.], v. 36, n. 11, p. 1-11, 23 nov. 2020. Fluxo Contínuo. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00223120>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n11/e00223120/pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.**

DINIZ, A. P.; MILITAO, A. N. **O que diz a produção acadêmica sobre a formação de professores indígenas no Brasil (2013-2020).** In: TROQUEZ, M.C.C.; SILVA, T.; MILITÃO, A.N. (Org.). **Educação, formação de professores e práticas educativas.** Campo Grande: Editora Oeste, 2022, v.,p.65-78. Disponível em: <https://editoraoeste.com.br/u/livro-digital/126e/livro.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

DINIZ, Ana Paula . **A reestruturação curricular do magistério indígena do projeto Pirayawara: dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo.** 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, MS, 2023. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/AnaPaulaDinizFernandes%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 06. Jun. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul. /dez. 2013.

DO NASCIMENTO, André Marques. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue.** Revista Sures, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121> Acesso em: 06. Jun. 2024

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, v.1, p. 139-154, mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2023.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D.S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

FERREIRA, B. **Experiência em formação de professores.** In: Luís Donisete Benzi

Grupioni. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** 1ºed.Brasília: MEC/UNESCO, 2006, v. 1º, p. 201-206.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez . Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05 de julho em 2023

GONÇALVES, Daniele Lourenço. **O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão,** Nioaque/MS. 2018. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2277> Acesso em: 06. Jun. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.** GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-60.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022.** Indígenas, Primeiros Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

MARTINS, L.M.; LAVOURA, T.N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Educação em Revista** [online]. 2018, vol.34, n.71, pp.223-239. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Disponível em:[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000500223&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000500223&lng=es&nrm=iso&tlng=pt) acesso em: 22.maió.2023

LAGO, I. C. ; ROTTA, E. ; ROSSINI, N. ; TOBIAS, C. M. ; KAZMIERCZAK, S. . **Políticas públicas e gestão universitária: a experiência da UFFS.** Revista Di@alogus, v. 4, p. 153- 169-169, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9KjcztnG7YgJtwxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:28. jun. 2023

MAHER, T. M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: L. D.B. Grupioni. (Org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-38.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 69-11

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf) Acesso: 30 de maio de 2023.

MELO, C. R. de. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 120–148, 2013. DOI: 10.5902/2236672511223. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11223> . Acesso em: 14 out. 2023.

MILITÃO, Andréia Nunes. Formação intercultural de qualidade sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira? *Revista Textura*, v. 24, n. 59, p. 102-125 jul./set. 2022.

NUNES, João Batista Carvalho. PESQUISA ONLINE. Comissão de Ética em Pesquisa da Anped. **ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Cap. 16. P. 146-155. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_28\\_junho\\_2021.pdf?\\_ga=2.193484013.171349226.1684590877-1981177191.1684590877](https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.193484013.171349226.1684590877-1981177191.1684590877) . Acesso em: 30 jul. 2023.

OLIVEIRA, LÁ DE; NASCIMENTO, RG DO. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & sociedade** , v. 33, n. 120, pág. 765–781, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 16. Set. 2024.

OLIVEIRA, Lucia Alberta de Oliveira (org.) **A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC IN: A questão indígena na educação superior**. Rio de Janeiro. n.10. p. 9-13. Jul/Dez 2016. (Cadernos GEA). Disponível em: [Caderno-GEA-10-digital.pdf](https://www.flacso.org.br/files/2015/03/G) (flacso.org.br). Acesso em 20 set. 2022.

PINTASSILGO, Joaquim y MOGARRO, Maria João, «**Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário**», *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 203-238. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31581/1/Escolas%20normais\\_HME.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31581/1/Escolas%20normais_HME.pdf) Acesso em 6 de julho de 2023

RITA, G. DO N. Educação superior de professores indígenas no Brasil: **avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas**. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 20, n. 20, p. 49-76, 11 jul. 2019. Disponível em : <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/19> Acesso em: 18 de novembro de 2023

RUA, Maria das Graças. Definindo conceitos IN \_\_\_\_\_. *Políticas Públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC [Brasília]: Capes, 2009. p. 14-22.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: As Cotas bastam? Opinião. Uma contribuição do autor ao projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES, realizado pela FLACSO-Brasil com apoio da Fundação Ford)**, nº5, 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/G>

EA\_OPINIAO\_N05.pdf Acesso em 14. out. 2023.

SANTOS, M., eds. **Conhecimento em rede: desenvolvimento, cooperação e integração regional em território de fronteira – Rede CIDIR: 10 anos** [online]. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2019, pp. 487-503. ISBN: 978-65-5019-011-8. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586545432.0029>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/46trp/pdf/rotta-9786586545432-36.pdf> Acesso: 06 de junho 2023

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Barbosa, Roberto G. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.M; GONÇALVES, L. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 1ª ed, Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 87-124.

SHIROMA, O.; CAMPOS, F.; GARCIA, M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/1678-4289.20050204. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 22 maio. 2023

SILVA, Mara Rykelma da Costa; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. **Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos**. Revista Cocar, [s. l.], v. 17, n. 35, p. 1-18, 2022. Fluxo Contínuo.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **"Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo:Geral, 2020.

SOUZA, Iane de – **A formação de professores Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –UFGD, Dourados, 2017

SANTOS, M., eds. **Conhecimento em rede: desenvolvimento, cooperação e integração regional em território de fronteira – Rede CIDIR: 10 anos** [online]. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2019, pp. 487-503. ISBN: 978-65-5019-011-8. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586545432.0029>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/46trp/pdf/rotta-9786586545432-36.pdf> acesso em 28. jun. 2023

SOTOPIETRA, Andrea Uemura. **O problema jurídico da articulação governamental nas políticas públicas e o acesso à educação indígena – Análise do programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas – Prolind**. *Revista de Direito*

**Constitucional e Internacional**, vol. 96, p. 1-9, jul.-ago. 2016. Disponível em: [https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDConsInter\\_n.96.10.PDF](https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.96.10.PDF) Acesso em: 06. Jun. 2024.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. Pro-posições**, v. 30, p. e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt&format=html> Acesso em: 06. Jun. 2024.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30070>. Acesso em 20 set. 2022

VIEIRA, S. L.. **Políticas de formação em cenários de reforma**. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Ana Lúcia Amaral. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. 3<sup>a</sup>ed.Campinas: Papirus, 2006, v. 1, p. 13-44

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

WUNDER, Alik; SILVA, André Luiz Ferreira da. **PESQUISAS EM COMUNIDADES INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS**. In: (2015-2019), Comissão de Ética em Pesquisa da Anped. **ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Cap. 8. p. 81-92. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_28\\_junho\\_2021.pdf?\\_ga=2.193484013.171349226.1684590877-1981177191.1684590877](https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.193484013.171349226.1684590877-1981177191.1684590877) . Acesso em: 30 jul. 2023

## FONTES

Brasil. Resolução CNE/CEB N° 02/97 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf) Acesso em: 28. jun. 2023

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf) Acesso em: 28.jun.2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <https://abrir.link/mVTsQ>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES PROCESSO Nº 23038.005216/2023-34. Seleção de Propostas de Curso de Licenciatura. Diário Oficial da União: seção 3 [Brasília], n. 182, p. 76, 22 set. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-doseditais/15032024\\_Edital\\_2341505\\_SEI\\_2341040\\_Edital\\_Conjunto\\_n23\\_2023Resultado.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-doseditais/15032024_Edital_2341505_SEI_2341040_Edital_Conjunto_n23_2023Resultado.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Parfor Equidade Abrirá mais de 7 mil vagas.[Brasília]: Ministério da Educação, 18 mai. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/parfor-equidade-abrira-mais-de-7-mil-Vagas#:~:text=Os%20cursos%2C%20que%20ser%C3%A3o%20ofertados,em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Bil%C3%ADngue%20de%20Surdos>. Acesso em: 16 set.2024.

Brasil. Ministério da Educação. Parfor Equidade. [Brasília]: Ministério da Educação, 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>. Acesso em: 16 set.2024.

Brasil. Ministério da Educação. PROLIND. [Brasília]: Ministério da Educação, 19 abril. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/prolind> Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 28. jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES). Acesso em: 16.set. 2024

BRASIL. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 16 set.2024.

## Referências dos Projetos Pedagógicos

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO**

**CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** Porto Seguro; BA; 2016. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/documentos/outros-documentos/ppc-linter-2016.pdf>. Acesso em: 06. Jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** Porto Seguro; BA; 2021  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAÚI. Site da Universidade. **EDITAL 44/2024 - GAB/REI/IFPI, de 6 de junho de 2024.** Teresina;2024. Disponível em: [https://seletivos.ifpi.edu.br/media/selecao-curso-superior-de-licenciatura-intercultural-e-indigena/arquivo/edital\\_2024-06-07.pdf](https://seletivos.ifpi.edu.br/media/selecao-curso-superior-de-licenciatura-intercultural-e-indigena/arquivo/edital_2024-06-07.pdf). Acesso em: 23. set. 2024.

Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **SÍNTESE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA.** Chapecó; SC; 2019. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/sites/ppc/133.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO. **Projeto pedagógico de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas.** Barra do Bugres/MT. 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Belém; PA; 2021. Disponível em: <https://prograd.uepa.br/wp-content/uploads/2023/05/PPC-Intercultural-Indigena.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Belém; PA; 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/campusmaraba/wp-content/uploads/2019/06/Projeto-Pedagogico-do-Curso-Licenciatura-Intercultural-Indigena-1.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena.** São Luís, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Dourados; MS, 2012. Disponível em: [https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura\\_intercultural\\_indigena/projeto-pedagogico](https://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/projeto-pedagogico). Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas.** ALAGOAS, 2018. Disponível em: [http://www.uneal.edu.br/jdownloads/Ensino/PPC/PPC%20do%20CLIND%20\[completo\].pdf](http://www.uneal.edu.br/jdownloads/Ensino/PPC/PPC%20do%20CLIND%20[completo].pdf). Acesso em 11 de out de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO LICENCIATURA INTERCULTURAL.** Pró-Reitoria de Graduação, Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, Goiânia/GO, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Site da Universidade. **Formação**

**Intercultural para Educadores Indígenas (Licenciatura).** Belo Horizonte; 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/mostra/curso/formacao-intercultural-para-educadores-indigenas-licenciatura/> Acesso em: 23. Set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Caruaru; PE; 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/interculturalindigenacao> Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Ji – Paraná; RO; 2008. Disponível em: [https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC\\_intercultural\\_2008\\_446779189.pdf](https://deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf). Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Boa Vista; RR; 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Resolucao\\_013\\_2008\\_aprova\\_o\\_Projeto\\_Politico\\_Pedagogo\\_gico\\_do\\_Curso\\_de\\_Licenciatura\\_Intercultural.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Resolucao_013_2008_aprova_o_Projeto_Politico_Pedagogo_gico_do_Curso_de_Licenciatura_Intercultural.pdf) Acesso em: 06. Jun.2024

Universidade Federal de Santa Catarina. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURAS DOS POVOS INDÍGENAS DO SUL DA MATA ATLÂNTICA –GUARANI, KAINGÁNG, XOKLENG.** Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Florianópolis/SC, 2009.

Universidade Federal de Santa Catarina. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURAS DOS POVOS INDÍGENAS DO SUL DA MATA ATLANTICA –GUARANI, KAINGÁNG, XOKLEN.** Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Florianópolis/SC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena.** Santa Maria, RS: UFSM, 2019, 455p. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/PPC-EducacaoIndigena.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto pedagógico curricular do curso de Licenciatura Intercultural INDÍGENA.** ACRE, 2015 Disponível em: [http://www2.ufac.br/cel/indigena/projetos-pedagogicos/PPC\\_CLI\\_2015.pdf/view](http://www2.ufac.br/cel/indigena/projetos-pedagogicos/PPC_CLI_2015.pdf/view) Acesso em: 10 de out de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Oiapoque; AP; 2019. Disponível em: [https://www2.unifap.br/indigena/files/2019/11/PPC\\_Vers%C3%A3o\\_Final\\_CLII\\_23\\_09\\_2019.pdf](https://www2.unifap.br/indigena/files/2019/11/PPC_Vers%C3%A3o_Final_CLII_23_09_2019.pdf). Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Manaus; Amazonas; 2023. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/campus-de-benjamin-constant.html>. Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena KUABA.** FORTALEZA, 2017. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/licenciatura-intercultural-indigena-kuaba/>.

Acesso em: 03. out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ**. FORTALEZA, 2017. Disponível em : [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657519](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657519). Acesso em: 10 de out de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena**. Campina Grande. PB. 2007. Disponível em: [http://www.ufcg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc\\_de\\_licenciatura\\_indigena\\_ufcg.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~spe/documentos/prolind/ppc_de_licenciatura_indigena_ufcg.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

Universidade Federal do Espírito Santo. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA**. Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN, Vitória, ES, 2020. Disponível em: Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Povos do Pantanal**. Aquidauana; MS 2018. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/08/Proposta-de-cria%C3%A7%C3%A3o-do-Curso-de-Licenciatura-Intercultural-Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso: 14. out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Natal. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena, Câmpus de Palmas**. Palmas; TO, 2023. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/9P2BpaTFTBG6SvTii85L6w> . Acesso em: 06. Jun. 2024

### Sites das Universidades

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. [Site institucional]. **Intercultural em Letras - Língua Portuguesa, Língua Kaingang e Respectivas Literaturas na Unochapecó**. Chapecó; 2024. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/intercultural-letras> Acesso em: 23. Set. 2024.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. [Site institucional]. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2024/03/20/aprovada-proposta-de-licenciatura-intercultural-indigena-da-unilab-pelo-parfor-equidade/>. Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Site da Universidade. **UNILA oferece oportunidade de formação em Licenciatura Intercultural Indígena, no território Yvy Mbyte**. Foz do Iguaçu; 2024. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-oferece-oportunidade-de-formacao-em-licenciatura-intercultural-indigena-no-territorio-yvy-mbyte#:~:text=O%20curso%20de%20Licenciatura%20Intercultural,especial%2C%20em%20regime%20de%20altern%C3%A2ncia>. Acesso em: 23. Set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. [Site institucional]. **Unir seleciona candidatos para curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Porto Velho; RO, 2023. Disponível em: <https://www.unir.br/noticia/exibir/10563#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20de%20Rond%C3%B4nia,setembro%20a%2028%20de%20outubro>. Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. [Site institucional]. **Licenciatura Especifica Formação de Professores Indígenas.** Manaus; AM, 2019. Disponível em: <https://www.proeg.ufam.edu.br/aluno-cortesia/43-assuntos/editoria-a/institucional/332-licenciatura-especifica-formacao-de-professores-indigenas.html>. Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. [Site institucional]. **Repositório de Documentos Administrativos.** Manaus; AM. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/7250> Acesso em: 06. Jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. [Site institucional]. **Licenciatura Intercultural Indígena.** São Paulo;SP, 2023. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/san7/graduacao/cursos/licenciatura-intercultural-indigena#:~:text=Esta%20Licenciatura%20%C3%A9%20prioritariamente%20dirigida,de%20acessar%20o%20Ensino%20Superior>. Acesso em: 24 de outubro de 2023.