



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIO INÁCIO MOREIRA

**A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA” E O “MAGISTÉRIO
INDÍGENA” NA PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UFT/UFNT**

Palmas/TO
2022

SILVIO INÁCIO MOREIRA

**A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA” E O “MAGISTÉRIO
INDÍGENA” NA PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UFT/UFNT**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes.

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha.

Palmas/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M338  Moreira, Silvio Inácio .

A “educação (escolar) indígena” e o “magistério indígena” na produção dos programas de pós-graduação da UFT/UFNT. / Silvio Inácio Moreira. – Palmas, TO, 2022.

65 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2022.

Orientador: José Damião Trindade Rocha

Coorientador: Jocyléia Santana dos Santos

1. Educação indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Magistério indígena. 4. Formação de Professores. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVIO INÁCIO MOREIRA

**A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA” E O “MAGISTÉRIO
INDÍGENA” NA PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UFT/UFNT**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca de Avaliação

Dr. José Damião Trindade Rocha – PPGE/UFT
Orientador e Presidente da Banca

Dr. Avaliador Externo

Dra. Jocyléia Santana dos Santos – PPGE/UFT
Avaliador Interno

Palmas/TO
2022

Dedico esta pesquisa ao povo Xerente.

AGRADECIMENTOS

Devido ao tempo despendido, com os atropelos pelos diversos atestados médicos, chegar a esse momento realmente não foi fácil. Se em circunstâncias normais já nos deparamos com diversas dificuldades, seja de cunho pessoal, profissional, familiar e até mesmo de bagagem teórica para o desenvolvimento do produto final que nos é exigido, imagina quando a vida nos coloca em situações de incertezas sobre a continuidade da mesma.

Meu agradecimento especial ao meu Professor Orientador, Dr. Damião Rocha, que a princípio, se fosse como me pintaram, com certeza teria desistido desse aluno. Mas, soube entender as circunstâncias e desde o princípio nos encontros presenciais foi de fundamental importância para que as linhas aqui pensadas, pudessem ser desenhadas e chegar no rascunho final, com a maestria e com bastante esforço e estudos.

A minha Professora Jocyléia Santana, Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UFT, também pela paciência e amizade nessa trajetória.

Ao meu amigo, Professor Marcos Irondes Coelho de Oliveira, Doutorando em Educação na Amazônia – UFT, que foi imprescindível no apoio direto para que esse trabalho chegasse à sua conclusão após vários debates e apontamentos com indicações bibliográficas e definições nos métodos da pesquisa.

Esse momento não seria possível sem a insistência e perseverança da Professora Maria de Lourdes Leôncio Macedo, (Malú), em incentivar incansavelmente a buscarmos maiores qualificações e conhecimentos profissionais para nosso crescimento enquanto pessoa em todos os sentidos. Ser de luz.

Todos os professores(as) que estiveram diretamente ou mesmo indiretamente nessa caminhada. Os professores das disciplinas cursadas na grade do curso. Os professores das disciplinas como aluno especial. Enfim, colegas de trabalho, todos com certeza, seja através de um artigo, de uma resenha, ou até mesmo de uma palavra de incentivo, contribuíram muito nessa caminhada.

Aos vários ex-alunos e hoje professores e mestres indígenas Xerentes que me inspiraram e detém minha admiração pela busca do conhecimento, principalmente na área que militamos, a educação, em busca de melhorias e defesa dos direitos do seu povo, o povo AKWÊ XERENTE, dentre eles: Armando Somprê, Valteir Tpekru, Sinval Xerente, Rogério Sronê, Silvino Sinnawê, Pedro Casé, Valci Sinã, Ercivaldo Damsomkekwa dentre tantos outros.

Nesse interstício, estiveram presentes em minha vida, outros “seres de luz”, que Deus colocou em minha vida, como a amiga Agda e seu esposo Dr. Henrique Furtado bem como sua

equipe de médicos e assistentes que participaram da nossa cirurgia cardíaca. Meu muito obrigado pelo profissionalismo de todos vocês.

A minha família que de certa forma soube entender a falta que fizemos durante essa caminhada, aos filhos(as), Ana Carolina, Pedro Henrique, Victória e os pequenos, Silvio Junior e João Guilherme, aos irmãos, Sandra Cristina, Selmo e Stélio Inácio e em particular a esposa Fátima Nunes.

E à minha mãe e meu pai, Ivani e José Moreira que não se fazem mais presentes, mas, de onde estiverem saibam que a caminhada teria sido bem mais fácil com vocês aqui por perto.

Obrigado meu Deus, por essa etapa da vida que o senhor nos permitiu concluir.

No dia em que não haver lugar para o índio no
mundo, não haverá lugar para ninguém.

(Ailton Krenak, do povo Krenak de Minas Gerais)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por problemática a seguinte questão: o que têm produzido os programas de pós-graduação da UFT e da UFNT acerca das categorias de pesquisa “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”? Para tanto, seu objetivo foi realizar um estudo sobre as produções dos Programas de Pós-Graduação da UFT e UFNT, acerca das categorias em questão, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As bases teóricas que tratam destas categorias de pesquisa fundamentam-se nas autorias: Nóvoa (1992); Baniwa (2013); Bonin (2012); Valadares (2016); Gagliardi (1989); Grupioni (2006); Oliveira (2006); Tardif (2012), Schön (1992), entre outros. A metodologia teve abordagem qualitativa com enfoque na Fenomenologia, o método de levantamento e análise dos dados utilizou-se o Estado do Conhecimento, bem como a pesquisa bibliográfica e documental. No levantamento utiliza-se as categorias de pesquisa como descritores para busca de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa do descritor “Educação Indígena” resultou em 9 trabalhos, dos quais 8 trabalhos foram considerados pertinentes à pesquisa. Na busca pelo descritor “Magistério Indígena”, foram encontrados 55 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se somente uma dissertação. Na busca pelo descritor “Educação Escolar Indígena”, foram encontrados 21 resultados, mas com o refinamento da busca foram identificados 17 trabalhos pertinentes pesquisa. Os resultados sinalizam que a “Educação Indígena” e a “Educação Escolar Indígena” nas produções dos PPGs da UFT/UFNT estão em sua maioria no campo da sociolinguística, que os trabalhos dissertativos e teses resultam em estudos sobre aspectos do cotidiano social, político e cultural; paradigmas da educação escolar indígena no contexto das práticas pedagógicas; currículo e materiais didáticos. Com relação ao “Magistério Indígena” apontam que é assegurada aos professores indígenas formação específica, realizada em exercício, por meio de programas contínuos que garantam o acesso às mais recentes teorias e metodologias relativas ao ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que se refere à pesquisa, reflexão crítica, implicação, e construção coletiva do conhecimento, assim buscam uma formação acadêmica que os capacitem para o exercício do magistério, que seja bilíngue, intercultural e que se diferenciem dos projetos impostos pelo sistema de ensino estadual/nacional.

Palavras-chave: Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Magistério Indígena. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work presents the results of a research that had as problematic the following question: what have the postgraduate programs of UFT and UFNT produced about the research categories “indigenous education”, “indigenous school education” and “indigenous teaching”? Therefore, its objective was to carry out a study on the productions of the Graduate Programs of UFT and UFNT, about the categories in question, in the Catalog of Theses and Dissertations of CAPES. The theoretical bases that deal with these research categories are based on the authors: Nóvoa (1992); Baniwa (2013); Bonin (2012); Valadares (2016); Gagliardi (1989); Grupioni (2006); Oliveira (2006); Tardif (2012), Schön (1992), among others. The methodology had a qualitative approach with a focus on Phenomenology, the method of data collection and analysis used the State of Knowledge, as well as bibliographical and documental research. In the survey, research categories are used as descriptors to search for works in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The search for the descriptor “Indigenous Education” resulted in 9 works, of which 8 works were considered relevant to the research. In the search for the descriptor “Magistério Indígena”, 55 results were found, but with the refinement of the search, only one dissertation was found. In the search for the descriptor “Indigenous School Education”, 21 results were found, but with the refinement of the search, 17 relevant research papers were identified. The results indicate that "Indigenous Education" and "Indigenous School Education" in the productions of PPGs at UFT/UFNT are mostly in the field of sociolinguistics, that dissertations and theses result in studies on aspects of daily social, political and cultural life. cultural; paradigms of indigenous school education in the context of pedagogical practices; curriculum and teaching materials. With regard to the “Indigenous Teaching”, they point out that specific training is provided to indigenous teachers, carried out on the job, through continuous programs that guarantee access to the most recent theories and methodologies related to school teaching and learning, especially with regard to research, critical reflection, implication, and collective construction of knowledge, thus seeking an academic training that will enable them to exercise teaching, which is bilingual, intercultural and that differs from the projects imposed by the state/national education system.

Keywords: Indigenous Education. Indigenous School Education. Indigenous Magisterium. Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Marcos legais indígenas (1910-2016).....	31
Tabela 2 - Povos indígenas do Tocantins	32
Tabela 3 - Programas de Pós-Graduação da UFT/UFNT	46
Tabela 4 - Descritor: “Educação Indígena”	47
Tabela 5 - Descritor: “Magistério Indígena”	49
Tabela 6 - Descritor: “Educação Escolar Indígena”	50

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEDE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBT	Colégio Batista de Tocantins
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONTEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito
CUT	Central Única de Trabalhadores
EEI	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIT	Povos Indígenas e Tribais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria da Educação, Juventude e Esportes
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
1 INTRODUÇÃO	20
1.2 Problematização e objetivos	21
1.3 Metodologia.....	22
1.3.1 Uma pesquisa fenomenológica em educação	22
1.3.2 O percurso metodológico.....	23
2 A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA”	25
2.1 Os desdobramentos educacionais legais e seu impacto na educação indígena	28
2.3 A “Educação Escolar Indígena”	33
2.4 A Formação de Professores	35
3 O “MAGISTÉRIO INDÍGENA”	39
3.1 As diretrizes quanto ao Magistério Indígena	42
3.2 Metas para o Magistério Indígena	44
4 A PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT E UFNT SOBRE A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA” E O “MAGISTÉRIO INDÍGENA”	46
4.1 Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

MEMORIAL

Sou Silvio Inácio Moreira, nascido do fruto do amor entre José Moreira Matias e Ivani Inácio Matias, ambos *In Memoriam*. Vim ao mundo no dia 24 de abril de 1972, mas meu registro de nascimento consta dia 23. Essa questão pode ser explicada porque meu pai informou a este órgão a data errada, uma forma para me proteger de risos e chacotas em relação ao número 24, em especial no ambiente escolar, pois os colegas apelidam e atribuem a este número ao animal silvestre quadrupede e saltitante existente na fauna brasileira.

Outra particularidade relacionada ao meu nascimento refere-se ao município onde nasci Cáceres no Mato Grosso. Em função das mudanças do nome da região ao longo dos anos: Cáceres, depois Porto Esperidião e hoje o nome constante é Araputanga/MT.

Contava minha mãe, que a região era muito “rica”, terras de ótima qualidade para o cultivo, onde tudo que se plantava germinava e produzia frutos, além de grandes matas, cheias de animais exóticos da natureza que também nos serviam de alimento. Rios, ribeirões e córregos com grande abundância de água e peixes. De lá, viemos para a região sul de Goiás, meus pais, eu e meus dois irmãos, Sandra e Selmo.

Minha infância foi marcada por problemas de saúde, uma enfermidade que não foi diagnosticada na época, mas me deixou no couro e no osso. Sem diagnóstico médico, sem respostas dos medicamentos utilizados, meus pais não acreditavam que sobreviria. Sem mais saber o que fazer, eles buscaram ajuda a uma anciã de uma aldeia indígena próxima.

Na época chovia muito e um dos ribeirões havia transbordava, e para chegar a esta aldeia meu pai me pegou e me amarrou em seu pescoço, pelas costas e atravessou o ribeirão. Ao chegar a aldeia a senhora índia utilizou de um objeto cortante, com uma lâmina bem afiada, ungiu meu corpo com uma banha e o raspou no todo. Em seguida, ela preparou uma bebida com cascas e raízes e pediu ao meu pai que me desse uma colher daquele remédio por quinze dias seguidos. Em uma semana os sinais de melhoras já se materializavam e aos poucos fiquei curado.

Em 1978, mudamos para a região norte de Goiás que em 1988 se emancipou politicamente e tornou-se estado do Tocantins, hoje chamada de Tocantínia¹. Onde meu irmão caçula Stélio nasceu. A chegada a Tocantínia aos seis anos de idade marcou o encontro com a educação formal. Ocasão em que adentrarei a um prédio escolar pela primeira vez. Até então,

¹ Município localizado a margem direita do rio Tocantins, possui aproximadamente uma população estimada em 7.387 habitantes (IBGE, 2017). Distância de Tocantínia a Palmas: 97 km, TO-342, TO-010, direção sudoeste.

minha relação com a educação, era somente no âmbito familiar, com as tarefas domésticas e, posteriormente, no comércio da família, um açougue.

Início de 1979, fui matriculado no tradicional e respeitado Colégio Batista de Tocantins² (CBT), em Tocantínia uma instituição que marcou minha formação inicial, da pré-escolar até o ensino médio. As lembranças daquela época são singulares, a começar pelo corpo docente: a professora alfabetizadora Dora, minha principal alfabetizadora, com seu jeito amoroso de ensinar; as irmãs Leir e Lení, nos ensinando o francês e outros que de forma direta e indireta contribuíram decisivamente na formação escolar.

Em 1991 termino o Ensino Médio na modalidade Técnico em Contabilidade, era o que os jovens buscavam na época, cursos que possibilitassem o acesso ao mercado de trabalho, já que minha geração tinha sede por independência financeira junto aos pais. Nessa época, as famílias que possuíam uma situação de renda melhor, acabavam mandando seus filhos para estudarem, principalmente, em Goiânia, capital do estado de Goiás. Não foi o caso da nossa família, continuamos estudando na escola conveniada da região, porém com reconhecimento de ser uma das melhores do Estado.

Presenciei de perto o contexto histórico marcado pela criação do estado do Tocantins, através da Promulgação da Constituição de 1988 e instalação da capital provisória em Miracema do Norte, que passa a se chamar Miracema do Tocantins, cidade vizinha com a minha, somente separadas pelo Rio Tocantins. A região vivia um grande crescimento populacional e Tocantínia configurava-se como setor de luxo por abrigar várias personalidades importantes dos três poderes do estado do Tocantins.

Em 1992 fui aprovado no vestibular para o curso de história pela Unitins, no Câmpus de Porto Nacional/TO. A princípio confesso que os primeiros seis meses foram desafiadores: longe de casa, as disciplinas que não me atraíam, mas pude contar com o incentivo e apoio de amigos e professores que me fizeram continuar.

Ao longo da graduação participei do movimento estudantil do centro universitário. Lembro-me que por questões burocráticas a gestão daquela ocasião impedia um número considerável de alunos de fazerem a rematrícula. Montamos acampamento em frente à reitoria que, na época, ficava no prédio Galeria Wilson Vaz em Palmas. Dormíamos nos corredores e comíamos doações de marmitas fornecidos por várias pessoas que se sensibilizavam com nossa causa. Com cinco dias consecutivos, conseguimos ser atendidos pelo Reitor, Lívio de Carvalho,

² Fundado em 1936, com uma história de desbravamento por parte da missionária Beatriz Silva.

que nos ouviu e nos respondeu que em breve teríamos a resposta. Poucos dias depois a rematrícula foi liberada e o diretor do Câmpus deposto.

Embora com todas dificuldades de um Centro Universitário que ainda estava se estruturando em todos os sentidos, devido ao caráter de novo estado, tivemos excelentes professores³ e valiosas amizades. Em 1995 me formei em Licenciatura Plena em História.

Nesse momento, sobrevivia financeiramente como funcionário de um banco privado e que, por resultado da formação acadêmica em história, me faz ingressar no movimento sindical bancário, que naquele momento era filiado à Central Única de Trabalhadores (CUT) nacional. Existia à época uma demanda jurídica sobre base sindical no estado do Tocantins, já que o sindicato de Goiás queria estender sua base por aqui e acabou criando o sindicato de Palmas e Região em detrimento ao Sindicato Estadual. Diante do impasse jurídico, decidiram as duas cúpulas dos sindicatos se unirem e dar fim à demanda jurídica. O então presidente fez um acordo de revezamento no poder para um mandato de quatro anos, revezando no poder os atuais presidentes da época, a cada dois anos. Acontece que, como em tudo que envolve política no Brasil, o primeiro presidente, que era remanescente de Goiás, ao final de seu mandato descumpriu o acordo e não repassou a seu sucessor conforme acordado, dando um golpe.

Nesse contexto, acabou vencendo a linha mais de direita do grupo. O Sindicato dos Bancários deixa de ser filiado à CUT e passa a ser filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito (CONTEC). Esse fato me marca politicamente, pois começo a conhecer na prática o jogo de interesses que perpassa por qualquer entidade de classe. Descontento-me com a situação, e provooco um acordo trabalhista com o banco, que se confirma no início dos anos 2000, deixando assim de pertencer à categoria bancária.

Minha carreira de docência inicia-se no ano seguinte, em 2001, quando retorno de Palmas para Tocantínia, e sou convidado a suprir um déficit de professor na Rede Estadual de Ensino, no Colégio Frei Antônio de Ganges⁴. No mesmo ano, passo no concurso público e me efetivo como professor da rede Estadual de Ensino com lotação na mesma unidade escolar.

Em 2005, chega na cidade o Movimento de Educação Popular, Fé e Alegria, uma corrente ligada à Ordem Religiosa dos Jesuítas, Ordem também ligada à Igreja Católica, com auto definição⁵ como uma proposta pedagógica alinhada à Paulo Freire (2002), em que o

³ Paulete, Odair Giralдин, Rosilene Lagares, Têmis Parente, Hudson Lustosa e outros.

⁴ Colégio administrado pela Igreja Católica.

⁵ “Somos uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que promove no Brasil processos educativos integrais, inclusivos e de qualidade e ações de promoção social; somos parte da Federação Internacional de Fé e Alegria; e cremos que, por meio da Educação Popular, contribuiremos para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária”

mesmo assim dizia: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: as pessoas se libertam em comunhão”.

Confesso que para minha formação profissional, Fé e Alegria foi um divisor de águas. Desde as formações continuadas que pude participar, pautadas na pedagogia freiriana, bem como na proposta de gestão da escola, com projetos de inclusão social, disseminando a prática da produção e do cooperativismo, perpassando a visão do respeito e valorização da cultura indígena Xerente, uma particularidade existente em nossa comunidade. A relação com a interculturalidade indígena e não indígena perpassou toda a minha formação básica quanto a de profissional da educação.

Acredito que esse momento histórico e profissional é passivo de uma produção científica para demonstrar todos os avanços educacionais que nossa cidade recebeu após a chegada do movimento Fé e Alegria.

Como docente em História mostro ao aluno que tudo tem historicidade, enalteço que o aluno é o agente da história, podendo por meio do ensino conhecer os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e entender o mundo em que está inserido, concordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) ao destacarem que

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

Professor é aquele que agrega positivamente, que fala a língua deles, que instiga reflexões, que descontroem o pensamento padronizado socialmente, mostra para o alunado como descobrir novos caminhos, e também, como se constroem juntos.

Quando penso sobre como ensino, reflito sobre qual metodologia que utilizo no processo ensino-aprendizagem de História. Sou totalmente contra a tradicional que obriga o educando a memorizar fatos e datas. Encontro-me na atuação do processo de ensino-aprendizagem da história através das lutas sociais, levando-os a reflexão, buscando outros espaços de pesquisa e análise. Utilizo, também, no quesito de estratégia, uma pitada da metodologia moderna, buscando estabelecer uma relação do passado com o presente, contextualizando.

Mas não adianta utilizar metodologias e estratégias se o trabalho não trouxer satisfação, se o profissional não gostar do que faz. Ser professor e não gostar de lidar e estar com gente, sejam jovens, adultos ou crianças, sem entender-lhes a essência, será apenas um trabalhador que aguarda ansiosamente pelo término do dia, a chegada do início das férias e a aposentadoria.

Chegar ao nível de se enxergar professor intelectual crítico, deveria ser a meta de todos os profissionais que se propõem serem realmente professores,

[...] A figura do intelectual crítico é a de um profissional que participa ativamente do esforço de desvelar o que está oculto, desentranhando a origem histórica e social daquilo que se apresenta como “natural”, a fim de captar e mostrar os processos pelos quais a prática educativa fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso caráter educativo. Essa concepção está ligada à ideia de “autoridade emancipadora”, que consiste em problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas por meio do conhecimento crítico do qual os professores são portadores, com a finalidade de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e criativos (FREIRE, 2013, p. 104).

Não concebo a atividade de trabalho do professor como missão, nem como bico, nem como ocupação, mas, como profissão. E segundo Guimarães (2009) “[...] atividade docente, que não é, efetivamente, atividade para amadores”. Faz-se necessária formação para o exercício qualitativo da atividade docente, não é possível ser apenas o profissional, precisa ser gente igual à gente que ele está lidando, mesmo com baixos salários.

Segundo Pimenta (2012, p. 18) “é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente”. É claro, que comparando as demais atividades profissionais, necessitamos de melhorias em todos os sentidos.

Um professor preocupado com a sua profissionalização, busca a melhoria contínua de sua prática, seja por meios oportunizados pela rede educacional na qual atua ou auto formação.

No ensino de história, sempre busquei, mesmo no início da prática, dar ênfase as minorias, somos parte dela. Em minhas aulas, utilizo de estratégias pedagógicas variadas, bem como os recursos pedagógicos, a participação efetiva do aluno é sempre meu objetivo. Utilizo do planejamento como mola mestra do meu trabalho, a avaliação é um indicador para a minha prática. Posso uma grande dificuldade no desenvolvimento pedagógico e técnico para atender com qualidade o aluno Portador de Necessidades Especiais. Gosto de aula alegre, com música, com filmes, com interpretação, com pesquisa, e com seminários.

Nas aulas exploro outros espaços, biblioteca, rua, espaços sociais e comunitários, a aula precisa ter vida, saber por que estamos estudando isto ou aquilo, o grau de importância o qual possui aquele conteúdo para o aluno. Discentes considerados pelos demais como problema, são sempre meus ajudantes. Educação no trato com eles é meu lema primordial, busco seguir o pensamento dos sábios: As palavras movem, mas os exemplos arrastam.

Uma de minhas maiores dificuldades enquanto professor, foi e ainda é, lidar com a interculturalidade, a diversidade em salas multiculturais como são a grande maioria nas escolas do situadas em Tocantínia, devido a existência da cultura indígena Xerente com os “kutuanô”,

(não índios), na língua Akwên Xerente. Essa preocupação me levou a esta pesquisa de Mestrado.

Mesmo diante dos ensinamentos de Paulo Freire, como apresentado na *Pedagogia da Autonomia*, com as propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto às suas individualidades, chega a certo momento que me perco, não sei se a forma que tento conduzir a produção do pensamento está correta ou se na verdade não estou impondo-lhes meu modo de pensar, de ver o mundo.

Profissionalmente, ainda desempenhei algumas funções gestão, seja a frente de secretaria municipal de educação bem como atuando administrativamente na sede da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) em Palmas.

Considero de suma importância essas experiências também, por considerar que a prática de gestão no âmbito educacional, nos permite ter a visão do outro lado do espelho; permite-nos contrapor e enxergar muitas vertentes que enquanto profissional de sala de aula, por nossa formação crítica e questionadora, não nos permitia. Pois, enquanto professores somos tomados pelas questões de luta de classe permanente, e essa forma de ver e agirmos, talvez seja um dos impasses para que consigamos obter a tão valorização que tanto sonhamos.

Como adverte Tardif (2014), a relação entre os saberes e a prática docente são ressignificados no dia-dia do professor, ao qual ele é moldado pelo trabalho; os saberes plurais formados de vários saberes oriundos da sociedade, cultura pessoal, instituição escolar e também os saberes construídos no trabalho interativo, movidos pela interação professor e aluno, onde ambos são beneficiados.

Enguita (1991) discute a proletarização do trabalho docente que consiste num processo de desqualificação e precarização do exercício professoral, atribuindo a ideia do proletariado ou classe trabalhadora, que se constitui devido ao empobrecimento da classe média. Em relação ao trabalho docente, há uma perda vasta na produção da aprendizagem, quando a prática não está norteadas por alguns saberes que são fundamentais.

Tenho total consciência do quanto ainda preciso me dedicar às leituras para ganhar conhecimento de contrapor as ideias e até mesmo para concordar com as mesmas, seja parcialmente ou até mesmo integralmente, afinal, nesse pouco conhecimento teórico e técnico, tenho aprendido, que ainda tenho muito a aprender.

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática está relacionada a trajetória de vida pessoal e profissional deste pesquisador. Ambas vivenciadas na comunidade de Tocantínia/TO, enquanto morador e professor da rede básica de ensino, acompanhando de perto os estudantes Xerente que vinham à cidade para estudar.

Essa relação com os estudantes indígenas, suscitou neste pesquisador várias reflexões que se articularam a prática pedagógica do ensino de história na região. Bem como, suscitou indagações acerca da aplicabilidade das Leis n. 10.639⁶/2003 e de n. 11.645⁷/2008. Em especial, a última que centraliza o ensino sobre a cultura e os povos indígenas. Essa obrigatoriedade do ensino direciona a outros desdobramentos acerca da diversidade cultural no ambiente escolar, como, por exemplo, a abordagem e a inclusão indígena na escola de Tocantínia, essa temática no currículo escolar e os desdobramentos a partir da comunidade indígena acerca desta implementação e outros.

Ao tratar dessa temática vem à tona não somente as conquistas legais no campo dos povos indígenas, mas a ressignificação do imaginário do negro, africano e do índio. Essa pluralidade que atravessa a cultura brasileira precisa ser continuamente debatida para mudar a concepção etnocêntrica enraizada na cultura europeia. Essa discussão no âmbito escolar configura-se como possibilidade de mudança de atitudes, de valores em relação ao outro, o índio. Casos como a morte do índio Galdino⁸ que completa 24 anos e os crimes contra indígenas que cresceram 150% em 2019 (CIMI, 2020) poderiam e podem ser evitados. Além disso, situações desumanas como a ocorrida com o povo Yanomami em Roraima que enfrenta a malária, a fome a desnutrição oriundas dos garimpos nas terras indígenas precisam combatidas pelo estado brasileiro.

Paralelamente a este cenário evidencia-se a institucionalização da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998) e a busca da própria população indígena por esta educação, como a etnia Terena do Mato Grosso do Sul (BROSTOLIN, CRUZ, 2019). O que instiga a pensar como tem sido na prática sua institucionalização.

⁶ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

⁷ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

⁸ Indígena foi queimado vivo em 20 de abril de 1997, por cinco jovens do Plano Piloto.

Desse modo este estudo se configura como relevante, não somente para dar visibilidade a Educação (Escolar) Indígena da etnia Xerente de Tocantínia/TO, nem se limita a discussão das políticas públicas indigenistas, mas acima de tudo ensinar os não indígenas a respeitarem e acolherem estes povos em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

Observa-se ainda que as discussões na literatura da área têm sido voltadas para as questões indígenas ligadas ao direito à terra, ao processo saúde-doença e outros. No campo da Educação (Escolar) Indígena os estudos ainda são incipientes, em especial os desenvolvidos na região tocantinense.

Espera-se que esta pesquisa fomente outros estudos a respeito do processo educacional indígena brasileiro. Bem como que a escola consiga efetivamente estabelecer o diálogo intercultural indígena proposto.

1.2 Problemática e objetivos

A problemática gira em torno da seguinte questão: o que têm produzido os programas de pós-graduação da UFT e da UFNT acerca das categorias de pesquisa “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”?

Importa considerar que a UFNT está incluída na pesquisa como integrante da UFT, uma vez que ainda não se concluiu o processo de desmembramento, e os programas de pós-graduação ainda estão vinculados à UFT. A UFNT foi criada pela Lei 13.856 de 8 de julho de 2019, foram absorvidas toda a estrutura física e de pessoal dos câmpus de Araguaína/TO e de Tocantinópolis/TO, bem como o Hospital de Doenças Tropicais de Araguaína, a Fundação de Medicina Tropical, além de todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: realizar um estudo sobre as produções dos Programas de Pós-Graduação da UFT e UFNT, acerca das categorias “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena” na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os objetivos específicos são: a) Fundamentar teoricamente os sentidos de “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”, enquanto categorias de pesquisa; b) Identificar o que os PPGs da UFT e UFNT têm produzido acerca da “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”; c) demonstrar avanços e desafios da “educação (escolar) indígena” e o “magistério indígena” na produção dos programas de pós-graduação da UFT e da UFNT.

1.3 Metodologia

Como toda pesquisa científica este estudo é um processo permanentemente inacabado, mas retrata e permite conhecer a realidade do povo indígena brasileiro. Isso é possível porque resulta de um exame minucioso, pautado por procedimentos científicos e pela resolução de uma problemática investigativa (SILVEIRA; CORDOVA, 2009).

Segundo Minayo (1994, p. 23) a pesquisa é “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, [...], sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade”.

É a metodologia que “explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (MINAYO, 1994, p. 22).

Quanto à abordagem da pesquisa ela se classifica como qualitativa por se preocupar com os aspectos da realidade que não podem ser mensurados, pois, se dão na dinâmica das relações sociais, no âmbito dos significados, sentidos, valores, etc. (MINAYO, 1994).

1.3.1 Uma pesquisa fenomenológica em educação

O mundo da Fenomenologia se mostra “compreendendo e interpretando o seu sentido e significado” (MACEDO, 2004, p. 43). Para Macedo (2004, p. 43), o fenômeno “é justamente do que vai se ocupar a fenomenologia”. Nesse sentido, é importante ter claro que na fenomenologia “a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos no arcabouço teórico a ela referente, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno” (MACEDO, 2004, p. 43).

Rocha e Maia (2017, p. 223), também este pesquisador entende que “a pesquisa em educação propõe ruptura com o paradigma positivista e que a fenomenologia se contrapõe ao modelo generalista e universalizante da pesquisa quantitativista”. Com isso busca-se com nesta pesquisa qualitativa, fenomenológica e etnográfica, possibilidades de mudanças da realidade social compreendendo os avanços e os desafios para a educação indígena, sendo ela escolar ou não e para a formação de professores.

Ainda, Rocha e Maia (2017, p. 221, grifo nosso), mencionam que “na área de educação quando tratamos da abordagem qualitativa entendemos aquelas práticas de pesquisas que fazem referência mais a seus *fundamentos epistemológicos* do que propriamente a *especificidades metodológicas*”.

Conceitualmente, para Bicudo (2011, p. 30) “o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra”. A partir desse pressuposto entendemos a fenomenologia,

Como “o discurso do que se mostra como é” sendo assim o discurso concebido como “o falar inteligível sobre o que se mostra”. Todavia, a fenomenologia não é uma modalidade de pesquisa aparentemente “mais fácil” ou substitutiva do paradigma técnico e positivista de ciência. O enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno (ROCHA; MAIA, 2017a, p. 224).

Diante disso, compreende-se que os fenomenólogos problematizam a pesquisa qualitativa em educação, lançando seus olhares fenomênicos sobre a pesquisa em educação na perspectiva *fenomenológica*, de base *etnometodológica*.

1.3.2 O percurso metodológico

O primeiro objetivo específico deste trabalho é fundamentar teoricamente os sentidos de “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”, enquanto categorias de pesquisa, para tanto realizar-se-á estudo bibliográfico e documental de fundamentação conceitual das categorias mencionadas. Neste contexto, considera-se oportuno apresentar as concepções destes dois tipos de pesquisa as quais o trabalho está alinhado.

Diante disso entende-se que a *pesquisa bibliográfica* “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007) salientam que a leitura se apresenta “como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”. Por isso a pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1997, p. 44).

Por sua vez a *pesquisa documental* é aquela realizada a “partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo as suas características ou tendências [...]” (PÁDUA, 1997, p. 62).

O corpus da pesquisa nessa etapa é formado pelos documentos legais nacionais (Constituição Federal de 1988; LDB/1994; Plano Nacional de Educação; Parecer n.14/99 do

CNE; Resolução n. 3/99 do CNE), pelos Relatórios da área (CONEEI e outros) e do Estado do Tocantins (Lei n.411/2002⁹, Lei n. 2.139/2009 e outras).

As autorias que fundamentam a pesquisa são: Nóvoa (1992); Baniwa (2013); Bonin (2012); Valadares (2016); Gagliardi (1989); Grupioni (2006); Oliveira (2006); Tardif (2012), Schön (1992), entre outros.

No segundo objetivo específico que é identificar o que os PPGs da UFT e UFNT têm produzido acerca da “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”. Para isso, realizar-se-á, a partir do método Estado do Conhecimento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, levantamento das produções acerca das categorias “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena” dos PPGs da UFT e UFNT, apresentado na seção destinada aos resultados e discussões.

O *Estado do Conhecimento*, conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155) “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. As mesmas autoras destacam a importância de considerar que uma produção científica não se relaciona somente ao pesquisado, mas que sofre influência da instituição a qual está inserido, bem como leva em consideração o contexto local e global (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

É certo que o trabalho com o *Estado do Conhecimento* “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Por isso, a importância de conhecer o que vem sendo produzindo nos PPGs da UFT e UFNT, sobre “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “magistério indígena”, e de analisar o grau de relevância e pertinência destas temáticas para a produção de conhecimento no Estado do Tocantins, bem como demonstrar os avanços e desafios encontrados.

Utiliza-se no levantamento as *categorias de pesquisa* mencionadas como descritores para busca de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dessa forma, as buscas pelos descritores foram feitas com a utilização dos termos entre aspas para obter resultados significativos e mais específicos.

⁹ Co-oficialização da Língua Akwê Xerente à Língua Portuguesa no município de Tocantínia/TO (TOCANTINS, 2002).

A pesquisa do descritor “Educação Indígena”, com a utilização das aspas, resultou em 9 trabalhos, dos quais 8 trabalhos foram considerados pertinentes à pesquisa, sendo 1 Tese e 7 Dissertações, conforme demonstrado na Tabela 4. Na busca pelo descritor “Magistério Indígena”, descrito na Tabela 5, foram encontrados 55 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se somente uma dissertação. Na busca pelo descritor “Educação Escolar Indígena”, descrito na Tabela 6, foram encontrados 21 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se foram identificados 17 trabalhos pertinentes a esta pesquisa.

2 A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA”

Iniciamos essa discussão revisitando o contexto histórico da participação e a influência da educação jesuítica no Brasil que sem dúvidas deixaram marcas expressivas, em especial, aos povos indígenas que tiveram seus saberes interrompidos com a chegada dos padres da Companhia de Jesus, em 1549.

A população indígena no Brasil colonial era vista pelo colonizador português como inferior, oscilante e outros adjetivos pejorativos. A proposta deste período era colonizar as terras brasileiras, para tanto, precisavam de mão de obra para tal fim. Os índios seriam um importante instrumento para alcançá-lo, mas não foi uma tarefa fácil aldear os índios e forçá-los a desbravar terras brasileiras. Por isso, catequisar os índios seria o caminho mais acertado, marcando, portanto, o início da educação Escolar Indígena, cuja finalidade era converter os nativos à fé católica por meio da aculturação da educação escolar europeia (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Os jesuítas foram os responsáveis pelo “ensino no Brasil por mais de duzentos anos, reproduzindo uma educação de cunho religioso-católico, fato que contribuiu para o genocídio físico e cultural dos povos nativos, através da catequese e do projeto “civilizatório”” (GHIRALDELLI JR. 2001, p. 2)

Ao interromper esse saber indígena passado de geração em geração os jesuítas, por meio da catequização da fé cristã, impuseram um modelo de educação formal letrada que contribuiu para a desintegração da educação indígena que aos olhos do colonizador era inferior e para mudar esta realidade os índios teriam que ser civilizados. Isso significa dizer que o colonizador europeu não trouxe somente a moral, os costumes e a religiosidade, mas métodos pedagógicos que funcionaram por longo período, de 1549 a 1759.

Esta educação formal introduzida pelos jesuítas, segundo Romanelli (2001), era limitado os filhos dos aristocratas, a elite dirigente da época. Desse modo, não contemplava os

filhos primogênitos de família nobre brasileira, por serem aqueles que conduziram os negócios da família, nem as mulheres e nem o povo.

Desta forma, a escola jesuítica era frequentada pelos filhos do sexo masculino, ou seja, a minoria da sociedade escravocrata dominante. Os conteúdos pedagógicos eram trabalhados

[...] pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia um estranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação. [...] desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, ideais de homem culto (ROMANELLI, 2001, p. 34).

A escola no Brasil colônia reproduzia a educação da metrópole europeia, voltada para atividades de cunho literário e científico. Deixava, portanto, de considerar a realidade sociocultural do povo brasileiro. Como adverte Romenelli (2001, p. 34) o ensino que os “padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida na colônia”.

A população tradicional indígena não foi submetida somente a colonização dos jesuítas. Ao longo do período colonial brasileiro ocorreu vários processos de colonização regional, pelos espanhóis e portugueses, em busca de especiarias e minerais preciosos realizaram várias expedições para demarcar terras, fronteiras, comércio e outros. Ações que intensificaram a política de aldeamento indígena, mas mesmos os índios resistindo, muitos foram desapropriados de suas terras e muitas populações dizimadas (DIAS, 2017).

O Brasil no século XVI era riquíssimo em madeira, em especial o pau-brasil atraindo milhares de invasores europeus para explorar essa riqueza natural. Para tanto, o escambo foi uma prática utilizada no período, e para seduzir os índios as trocas/escambos de bugigangas eram as trocas entre índio e europeu.

Nas primeiras décadas do século XVI, circulavam pela costa brasileira traficantes de mercadorias europeus e comerciantes portugueses. Tais desbravadores tinham por objetivo estabelecer relações de escambo com os índios do litoral, trocando mercadorias e quinquilharias por uma madeira corante valorizada na Europa, o pau-brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 38).

No final do século XIX e início do XX a exploração da mão de obra indígena se intensifica em função dos ciclos da borracha, em especial nos seringais da Amazônia. Nesse período os índios eram obrigados a coletar o látex, a trabalhos braçais e outros (DIAS, 2017).

A exploração da força do trabalho indígena atravessou todo o período colonial no Brasil, por isso, os jesuítas insistiam em transformar os índios em cristãos, evangelizando-os. Assim, as “primeiras experiências escolares dos povos indígenas em território brasileiro ocorreram em um contexto em que o poder político e econômico estava associado ao poder evangelístico, ou

seja, a escola apresentada para os índios era missionária e civilizatória” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 241).

Após a expulsão dos jesuítas da colônia brasileira pela Coroa Portuguesa, em 1759, organizado por Marquês de Pombal iniciou uma nova etapa para tratar as questões indigenistas. A primeira política de Pombal foi o decreto pelo Alvará de 6 de junho de 1755 instituindo a liberdade irrestrita do índio (GAGLIARDI, 1989).

O governo de Marquês de Pombal realizou várias mudanças tirando da Igreja e transferindo para o Estado poder do ensino educacional e instaurou as aulas régias. Ou seja, a legislação pombalina implantou o ensino oficial, as escolas passaram a ser organizadas para servir aos interesses do Estado, oportunizando à colônia um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios. A referida legislação perdurou até 02 de março de 1798.

A presença do príncipe Regente D. João VI na colônia, a partir de 1808, trouxe mudanças no quadro educacional, intelectual e cultural brasileiro, com a criação dos primeiros cursos superiores e as primeiras escolas superiores “[...]Academia Real da Marinha, e a Academia Real Militar, está mais tarde transformada em Escola Militar e Escola Central de Aplicação, formando Engenheiros Civis” (ROMANELLI, 2001, p.38). Marcando a centralidade do Ensino Superior no período colonial.

Em 1834 com o Ato Institucional o ensino primário e médio ficou a cargo das províncias. Com a República novas reformas educacionais surgiram, como a Reforma de Benjamin Constant, o Código Eptácio Pessoa e outras (RIBEIRO, 1993).

A década de 1930 surge os pioneiros da Escola Nova dando ênfase ao analfabetismo como um dos principais problemas da educação brasileira. Paralelamente defendiam um ensino laico, universal, gratuito e obrigatório (RIBEIRO, 1993).

A Constituição de 1934 dedica um capítulo a educação, direciona suas atribuições as esferas governamentais e traça as diretrizes da educação no Brasil. Com o Estado Novo, em 1937, e o processo de industrialização em curso a educação começa a ser pensada para nas necessidades do mercado de trabalho emergente.

Segundo Ribeiro (2013) durante o Estado Novo vários órgãos¹⁰ foram criados e uma atenção para o ensino primário e o secundário. Em 1942 ocorreu a Reforma Capanema. Em

¹⁰ “[...] como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei no 4048, de 22 de janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial” (RIBEIRO, 2013, p. 23).

1945 o ensino primário e o ensino normal passam por uma reestruturação. Todavia, as reformas profundas seriam sistematizadas por um projeto geral na educação no país, que foi constituída pela contraposição de várias lideranças políticas, concepções diferentes pelos defensores da escola pública. Assunto discutido a seguir.

2.1 Os desdobramentos educacionais legais e seu impacto na educação indígena

Paulatinamente as mudanças no contexto sociopolítico brasileiro embalado pelos movimentos sociais instigaram alterações significativas no setor educacional. O marco primeiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹(LDB) de 1961 que garantiu singulares alterações na educação nacional.

A concretização da LDB/1961 foi marcada por um árduo processo de luta de educadores brasileiros, dentre eles, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Pelos Movimentos de Educação Popular – “Centros Populares de Cultura - CPC - ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e os Movimentos de Cultura Popular” (RIBEIRO, 2013) e pelas reivindicações ideárias de católicos e liberais. Essa disputa revela que

[...] o problema da educação como um problema meramente técnico, quando na verdade é o problema político por excelência de uma nação. É o problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática. [...] fundadas as esperanças de todos nós, em que deste debate resulte a votação de uma Lei nacional de educação, capaz de promover o movimento de emancipação educativa que dela esperamos (TEIXEIRA, 1952, p. 165).

Inversamente a esta linha em defesa da educação sustentada pela aprovação da LDB, ocorria a morosidade de sua tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal que perdurou por treze anos (MONTALVÃO, 2010).

Como a educação está interligada a realidade sociocultural do seu país, presenciou-se com o golpe militar de 1964 um retrocesso ao setor educacional, em especial, pela abertura da educação privada para atender a demanda de um país em vias de modernização (RIBEIRO, 2013).

Segundo Saviani (2008, p. 295) o Regime Militar deixou vários legados educacionais, como a “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se

¹¹ Lei n.40.024/1961 que tratava da educação nacional, sem nenhuma menção a educação indígena. (BRASIL, 1961).

consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação”. Essa realidade ajuda a entender a estreita ligação da educação e o mercado de trabalho, o ensino centrado na departamentalização e demais características que constituem a educação brasileira.

Em 1988 com a Constituição Federal do Brasil a educação passa a ser um direito social numa perspectiva de garantir o acesso a todos a educação. Essa conquista e/ou avanço se deu mediante a mobilização de entidades da sociedade civil¹², professores em defesa da escola pública, sociedade civil e outros (SAVIANI, 2013).

A Constituição Federal elege como competência da União o poder de “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional [...] e dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto)” (SAVIANI, 2013, p. 213). É justamente nesta Carta Magna que se reservou um capítulo específico à educação indígena¹³ e assegura os índios no:

Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 1991, p. 130).

A Constituição Federal representa conquistas no campo educacional e constituiu a base legal para os documentos subsequentes que tratam a educação: LDB/1996, Plano Nacional de Educação (PNE¹⁴), o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A tramitação (1988-1996) da LDB atual foi marcada por embates entre os atores da educação e os do sistema oficial de ensino. Esse cenário revelou

O campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

¹² ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) (SAVIANI, 2013).

¹³ Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º 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 (BRASIL, 2000, p. 58).

¹⁴ Lei nº. 10.172

Mesmo com disputas e morosidade a LDB foi aprovada. É nela que a educação escolar para os povos indígenas financiada pelo Estado é mencionada¹⁵, ou seja, “a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade” (GRUPIONI; SECCHI ; GUARANI, 1991, p. 132).

A interculturalidade constitui “uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, [...], visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos” (BANIWA, 2006, p. 51).

Em 1999 ocorreram a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena¹⁶ e normatização da Resolução n.33/99 que institui as diretrizes, competências, formação no âmbito da Educação Escolar Indígena e o funcionamento das suas respectivas escolas.

Em 2001 foi promulgado o PNE (2001-2010) que contempla a Educação Escolar Indígena elencando vinte e um objetivos e metas a serem alcançados e cumpridos para que o direito a educação dos povos indígenas se realize.

Em 2008, no governo Luís Inácio Lula, foi sancionado a Lei n.11.545 que tornou obrigatório no currículo oficial da rede de ensino o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Alterando, desse modo, a LDB agora acrescida dos Artigos 26-A¹⁷, 79-A e 79-B. Visto que,

A educação com respeito à diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente na LDB. Segundo o texto original da lei, o currículo escolar deve ter uma base comum que condiga com os valores culturais do País e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região. Também é indicada a necessidade do ensino da história do Brasil que inclua e contemple a participação de pessoas negras e indígenas em sua formação (NEGREIROS, 2017, p. 62).

¹⁵ 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 (BRASIL, 1996).

¹⁶ Por meio do Parecer n. 14/1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.

¹⁷ § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A implementação da educação das relações étnico-raciais se dá em no ensino básico (estadual e municipal) e no superior (pública e privada). Para tanto, a formação no âmbito não-indígena de professores se configura como mola mestra desse processo que tem como meta a construção de uma educação igualitária. Bem como, desconstruindo no cotidiano escolar práticas antirracistas e a desigualdade étnica. A formação nesta área oportunizaria aos professores a construção de estratégias de ensino, combate as diferenças no sistema de ensino brasileiro e outros.

É importante frisar que a formação de professores indígenas é o axioma da educação escolar indígena, pois são eles que podem assegurar: o acesso e o contado com outras formas de conhecimento; o exercício da cidadania no âmbito comunitário; o reconhecimento dos direitos sociais (GRUPONI; VIDAL, 2001).

Para sistematizar as políticas públicas voltadas para a comunidade indígena apresenta-se a seguir a tabela 1 que contempla as principais ações inerentes ao índio brasileiro.

Tabela 1 - Marcos legais indígenas (1910-2016)

Ano	Legislações
1910	Criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)
1916	Código Civil Brasileiro
1967	Constituição Federal do Brasil
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)
1969	Emenda Constitucional ¹⁸
1973	Estatuto do Índio Lei n. 6.001
1972	Portaria n.º. 75 ¹⁹
1979	Criação da União das Nações Indígenas
1988	Constituição Federal ²⁰
1989	Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OTI) sobre os Direitos dos Povos Indígenas
1991	Decreto n.26 ²¹
1991	Portaria Interministerial n. 559 ²²

¹⁸ Art. 198. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes. §1-º ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objetivo o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas. §2-º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio (BRASIL, 1969).

¹⁹ A FUNAI baixou normas para a educação dos grupos indígenas, reconhecendo que os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural, estabelecendo que a educação dos grupos indígenas será sempre bilíngue (LANGHINOTTI, 2013, p. 20071)

²⁰ Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1998)

²¹ Refere-se a transferência a “Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena” (SECCHI, 1991, p. 138).

²² Institui e normatiza o “Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios” (SECCHI, 1991, p. 138).

1994	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena ²³
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ²⁴
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ²⁵
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
2000	Disposição n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ²⁶
2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas
2008	Lei n. 11.645 ²⁷
2009	Decreto n. 6.861 ²⁸
2016	Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas
2016	Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) Decreto n. 8.593

Fonte: Elaborado de Autor (2022).

A tabela acima mostra as principais políticas públicas setoriais no âmbito da comunidade indígena brasileira. Cada uma contribuindo direta ou indiretamente para garantir a este grupo o direito à educação pluricultural e bilíngue, respeitando a particularidade de cada povo, de cada etnia.

Desse modo, é garantido a sociedade indígena uma educação escolar que contemple a educação formal e a educação específica do seu povo. Para ilustrar a diversidade da sociedade indígena apresenta-se a seguir tabela dos povos indígenas do Tocantins.

Tabela 2 - Povos indígenas do Tocantins

Etnia	Terra indígena	Município
Apinayé	Apinayé	Cachoeirinha, Itaguatins, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins, Tocantinópolis
Ava-Canoeiro	Taego Æwa	Formoso do Araguaia
Ava-Canoeiro, Javaé, Karajá e Tapirapé	Parque do Araguaia	Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium
Guarani, Karajá	Xambioá	Santa Fé do Araguaia
Javaé	Javaé/Ava Canoeiro (Canoanã)	Formoso do Araguaia, Sandolândia
Javaé, Karajá	Inawebohona	Pium, Lagoa da Confusão
Karajá	Maranduba	Araguacema, Santa Maria das Barreiras/PA

²³ “A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fortalecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades [...]. Como decorrência da visão exposta, a Educação Escolar Indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue” (BRASIL, 1994).

²⁴ Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

²⁵ Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI: 34).

²⁶ “Estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais (PIT), entre eles o da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional” (SECCHI, 1991, p. 139).

²⁷ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

²⁸ Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (BRASIL, 2009).

Karajá, Javaé	Utaria Wyhyna/Iròd u Iràna	Pium
Krahô	Kraolandia	Itacajá Goiantins
Krahô-Kanela	Krahô-Kanela	Lagoa da Confusão
Xerente	Funil	Tocantínia
Xerente	Xambioá	Tocantínia

Fonte: FUNAI (2021), adaptado pelo autor.

Na impossibilidade de discutir analiticamente a Educação Escolar Indígena em todas as etnias do estado do Tocantins, o recorte deste estudo é o Xerente das terras indígenas do Funil.

2.3 A “Educação Escolar Indígena”

O termo “Educação Escolar Indígena” é atualmente utilizado para distinguir o “ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena” (MAHER, 2006, p. 33).

A Educação Escolar Indígena é um saber que legitima as identidades étnicas do seu povo. Ela nasceu no próprio Movimento Indígena numa perspectiva de garantir a valorização e o respeito aos conhecimentos e saberes ancestrais (MAHER, 2006). Mas, é na década de 70 em

Que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação. A maior parte desses programas se desenvolve no âmbito do ensino médio, embora já existam iniciativas visando a uma formação específica em nível superior (MAHER, 2006, p. 24).

Ao longo da década de 1970 surgem as escolas alternativas com perspectivas de serem desapartadas do Estado. Nos anos 1980 os movimentos indígenas deram início a várias articulações que deram origem aos Conselhos de Educação Escolar Indígena e outras ações, como cursos de capacitação de professores. Nos anos 1990 emergem novas palavras de ordem ““educação bilíngue e intercultural”, “currículos específicos e diferenciados”, “processos próprios de aprendizagem”” (SECCHI, 1991, p. 138).

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela preocupação e o tratamento às questões indígenas, não somente na pauta da agenda pública e entre os estudiosos da área, mas pela própria comunidade indígena que entrou “ [...] em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses.

A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania. [...]” (SECCHI, 2019, p.136).

É importante ressaltar que a escola é um lugar onde se aprende sempre e “esteve presente na Educação Indígena, mas não propicia um ensino coletivo, e sim uma educação artesanal, preceptorial, individualizada, contextualizada e na qual se fomenta o fazer. Professores são a família, e a família estendida” (ARGUELLO, 1991, p. 146). Ou seja, uma escola sem preocupação com o mercado de trabalho e nem dividida por disciplinas, mas na oralidade e saberes do seu povo.

A educação indígena é uma educação intergeracional, ou seja, uma educação que se dá entre as gerações onde o conhecimento é dominado pelos mais velhos, são eles que

São a memória viva da comunidade, a voz da experiência; sua missão dentro das sociedades indígenas consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra, por isso os anciãos são bastante respeitados por todos dentro da comunidade (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 239).

Desse modo a educação indígena é um processo diário, contínuo, a partir das situações vivenciadas na aldeia. São ensinamentos que se dão no fazer, nos ritos, na construção identitária, no vínculo com seu povo, o conhecimento sagrado e outros.

Já a educação escolar indígena refere-se aos “processos educativos desenvolvidos dentro da instituição escola” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 240) para a comunidade indígena. Essa forma educacional se estrutura no respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas e deve ser “comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Por isso, a comunidade indígena é quem decide o “currículo, a administração, o calendário escolar, a pedagogia, os objetivos, os conteúdos, os espaços e momentos disponíveis para a educação” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 243).

Segundo Quaresma e Ferreira (2013, p. 244) mesmo com particularidades a “educação indígena e da Educação Escolar Indígena constituírem-se em modos diferentes de proceder a educação, elas não se opõem, antes complementam-se para atender aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas”.

Uma das reivindicações básicas dos movimentos populares indígenas que surgiram a partir do início da década de 1970 no Brasil foi o reconhecimento do direito à educação escolar de qualidade, adaptada às características socioculturais e linguísticas peculiares dos diversos povos indígenas que habitam o país (NIEDERMAYER *et al.*, 2017).

Essa proposta sinalizava uma clara rejeição ao ethos integracionista e assimilacionista que orientara a imposição da escolarização e da escrita entre os povos indígenas desde o início da colonização portuguesa. Ao mesmo tempo, significou também uma clara valorização do potencial da escola como espaço de reflexão crítica e discussão sobre as condições de vida dos povos indígenas à medida que se inserem na sociedade brasileira. Na mesma linha, o magistério foi concebido como um meio para que os grupos indígenas tivessem acesso a informações essenciais sobre o mundo maior do qual agora faziam parte inexoravelmente.

A ideia de que não há necessariamente incompatibilidade entre a introdução do magistério nos povos indígenas e a preservação de suas especificidades linguísticas e culturais tornou-se uma das mais importantes bandeiras do movimento indígena no país, aliada à luta pelo reconhecimento de seus territórios direitos e de sua existência como cidadãos brasileiros do presente e do futuro. Ao fazer essas demandas, os povos indígenas foram apoiados por setores-chave da sociedade civil, motivados pelo desejo de relações menos violentas entre setores etnicamente diferenciados da população, pela percepção positiva do Brasil como um país multiétnico e multicultural e pelo compromisso com a construção da democracia no país.

2.4 A Formação de Professores

Ninguém nasce professor. Ainda que algumas habilidades natas possam contribuir para o sucesso de um professor, o fato é que a formação exerce um papel fundamental no modo como o docente organiza sua prática profissional, no modo como vê o ensino e a aprendizagem, nas metodologias que utiliza para estimular os alunos e para induzi-los à construção do conhecimento e nas estratégias que adota para vencer quaisquer obstáculos que encontra no caminho que percorre para atingir seus objetivos. Isso significa dizer que a formação docente inicial e a formação continuada são determinantes para a capacidade do docente de lidar com os desafios que surgem no cotidiano escolar.

Falando especificamente da formação inicial, ou seja, a formação que o docente recebe enquanto está na universidade, Schön (1992) menciona dois grandes problemas dos cursos de graduação, no que diz respeito à sua capacidade de formar docentes capazes de refletir na sua prática e daí criar mecanismos próprios de superação dos obstáculos encontrados. Esses dois problemas são a “epistemologia dominante na Universidade” e “seu currículo profissional normativo” (SCHÖN, 1992, p. 91). O autor relata que na universidade “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”

(SCHÖN, 1992, p. 91). Esse foco nos princípios teóricos e o fato de eles serem aprendidos não juntamente com a prática, mas dissociados dela, faz com que os docentes muitas vezes não desenvolvam a capacidade de aliar os conhecimentos científicos às situações em que tais conhecimentos poderiam ser aplicados.

Outro autor que defende a importância da formação para criar professores capazes de refletir nas peculiaridades da sua prática é Antônio Nóvoa. No artigo “Formação de professores e profissão docente”, de 1992, o autor fala sobre a necessidade de uma formação com perspectiva crítico-reflexiva, com o objetivo de formar professores com autonomia para agir diante dos desafios que encontra no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ele vê graves falhas no processo de formação inicial dos docentes. Nóvoa (1992, p. 24) afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão.

Mais uma vez, observa-se uma denúncia à falta de um vínculo coerente entre o que acontece na formação e o que ocorre na prática escolar. E outra informação que Nóvoa (1992) acrescentou é que a formação de professores costuma desconsiderar o próprio desenvolvimento dos professores. Segundo o autor, é necessário encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos docentes. Se a prática profissional dos docentes for dissociada das suas características pessoais, eles nunca serão capazes de se apropriar dos seus processos de formação para aplicá-los nas situações que surgem no seu dia a dia.

Por isso, faz-se necessário o favorecimento de mudanças significativas no ensino superior. Essas mudanças visam capacitar os docentes para acompanhar as alterações constantes que ocorrem no contexto escolar, ajudando-os a construir um pensamento crítico-reflexivo, integrador e capaz de transformar a realidade social, seja ela qual for (BASSOLI; PAPA; PARACCHINI, 2019). Entre os aspectos que precisam sofrer transformação, está a compartimentação do pensamento e dos saberes. Isso faz com que o professor tente limitar o problema da escola simplesmente à escola, quando na verdade o desafio a ser vencido na escola é ao mesmo tempo um problema escolar, econômico, social, político etc., merecendo, portanto, uma abordagem ampla e diversificada. Mas, para conseguir realizar isso, a formação docente precisa ensinar os professores a pensar não de modo compartimentado, mas de modo diversificado e complexo, conforme afirma Morin (2014, p. 16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-

los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

Essa ideia também aparece em Nóvoa (1992, p. 28), quando fala sobre a “diversificação dos modelos e das práticas de formação”. O autor defende uma formação inicial que envolva a experimentação e a criação de novos modos de desenvolver o fazer pedagógico. Para isso, a universidade precisa vincular teoria e prática, em vez de apresentar tais campos de modo compartimentado, como constatou Schön (1992).

Além da reestruturação da formação inicial, objetivando maior integração entre teoria e prática e uma abordagem crítico-reflexiva da prática docente, faz-se também necessário promover uma formação continuada mais constante e assertiva, no sentido de descobrir quais são as dificuldades reais dos professores em seus diferentes contextos de atuação e então fornecer treinamento e auxílio em tais áreas específicas. No caso do atual cenário de pandemia, ficou evidente a falta de intimidade de muitos professores (e até de muitos alunos) em relação aos recursos tecnológicos disponíveis para a realização de aulas usando a internet. Essa situação não é surpreendente. A tecnologia muda rapidamente, e muitos docentes já saíram da sua formação inicial há décadas. Ainda que um docente, em sua formação inicial, tivesse recebido bastante treinamento para lidar com recursos tecnológicos, em poucos anos ele estaria desatualizado, visto que o que era novidade no meio tecnológico há dez anos, hoje talvez já seja obsoleto. Assim, a demanda por treinamento constante com os novos recursos que a tecnologia coloca à disposição dos professores pode ser atendida por meio da formação continuada que os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino deve promover.

É verdade que se pode verificar um progresso nesse sentido nos últimos anos. O governo federal, bem como diversos sistemas estaduais e municipais, tem criado programas e muitas vezes disponibilizado excelentes materiais de pesquisa para a formação continuada de docentes em todo o país. Contudo, uma série de fatores contribui para que estes não sejam suficientes e efetivos. Um desses fatores é o tempo que o docente tem para considerar todos esses materiais, fazer pesquisas e participar em formações. Em geral, o professor gasta todo o seu tempo de planejamento com atividades burocráticas, preenchimento de formulários, elaboração e correção de provas e outros trabalhos avaliativos, e ainda costuma levar uma quantidade considerável de trabalho para casa. Assim, ele acaba tirando pouco ou nenhum proveito de cursos e programas de formação oferecidos pelas redes de ensino em que atua.

Outra dificuldade encontrada em relação aos programas de formação continuada é que eles parecem ser apresentados mais como um conjunto de regras que o professor tem que seguir

do que como um modelo sobre o qual o docente pode atuar e enriquecer com sua personalidade e seus conhecimentos a fim de melhorar sua prática profissional. Sobre isso, Chantraine-Demailly (1992, p. 146) diz:

Uma parte significativa da formação contínua funciona, de fato, segundo a forma escolar: programa muito pouco negociável, definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros devem “seguir” e que servem para aferir os resultados obtidos. Formações, enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias, que têm como instância legítima de impulsão os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais. Um certo número de dossiers da formação contínua integram-se neste modelo e mobilizam uma fração importante do volume local das ações de formação.

As observações da autora, embora referente ao sistema de ensino da França, também são válidas para a realidade brasileira. Muitas vezes as formações oferecidas pelas redes de ensino possuem um tom de cobrança, seja para julgar resultados obtidos seja para estimular o alcance de notas melhores nas avaliações externas organizadas pelos órgãos governamentais. Diante dessa situação, a autora propõe um modelo interativo-reflexivo de formação continuada. Nesse modelo,

Os saberes devem ser produzidos em cooperação (não são conhecidos de antemão), e devem ajudar a resolver os problemas práticos. O “cliente final” é o grupo de estagiários, qualquer que seja o seu estatuto (professores, diretores de escolas, etc.), desde que se encontrem *explicitamente comprometidos no processo de formação*, e não o “cliente principal”, isto é, o financiador ou o organizador institucional. *A negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação*, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 150).

Fica claro então que a ideia de um modelo de formação continuada interativa-reflexiva envolve a participação ativa dos formandos na decisão dos conteúdos que serão abordados, bem como na definição das estratégias de formação. Desse modo, os docentes poderão expor suas dificuldades com mais liberdade, na expectativa de que a formação continuada vai atender às suas necessidades e contribuir para sua prática profissional à medida que, de modo coletivo e cooperativo, os saberes pedagógicos vão sendo construídos.

3 O “MAGISTÉRIO INDÍGENA”

No campo do magistério, esta concepção ancorou-se em projetos escolares inovadores, implementados em diferentes regiões do país, formulados por grupos indígenas específicos em estreita associação com organizações não governamentais, universidades e agentes pastorais (NIEDERMAYER *et al.*, 2017). Um dos resultados mais consistentes desses projetos foi o surgimento de um grande contingente de professores indígenas no país, dedicados à construção de uma escolarização propriamente indígena, reunidos em associações locais e organizações regionais responsáveis por sediar reuniões periódicas e produzir documentos que estabelecessem propostas.

Embora variados em sua execução, esses projetos compartilhavam, tanto no passado como agora, a convicção de que, além de possuírem conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos próprios, elaborados ao longo de séculos de observação, experimentação e profunda reflexão, os povos indígenas têm seus métodos e métodos educacionais específicos processos, que existiam muito antes da introdução da escolarização entre eles.

Certos de que a escola é uma instituição complementar incapaz de substituir o magistério indígena, mas necessária como espaço de interlocução com o mundo não indígena, os movimentos indígenas no Brasil e os setores que os apoiam investiram um grande esforço em defesa de seus direitos na o campo do magistério. Reconhecendo a legitimidade dessas demandas, a Constituição Federal de 1988 garante às populações indígenas o direito à educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, corroborando assim, para uma futura docência através do magistério. Também reconhece as distintas identidades dos povos indígenas e seu direito à sua manutenção, e atribui ao Estado o dever de salvaguardar e projetar as manifestações culturais das sociedades indígenas (MAHER, 2013).

A regulamentação desses direitos é determinada principalmente por dois instrumentos legislativos. O Decreto 26/91 atribui ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações de educação escolar indígena e sua implementação aos estados e municípios da União, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A Portaria Interministerial 559/91 institui o Comitê Nacional de Educação Indígena, com representantes dos povos indígenas e da sociedade civil não indígena, uma reivindicação antiga das organizações envolvidas com a questão indígena no Brasil.

Da mesma forma, o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma a necessidade de reconhecer a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas do país e garante-lhes uma educação escolar intercultural e bilíngue, respeitosa dos

saberes (VALADARES; SILVEIRA, 2016), línguas e ciências desses povos e seu direito à preservação de suas identidades e à recuperação de sua memória histórica, bem como garantir aos povos indígenas o acesso "à informação e ao conhecimento valorizados pela sociedade nacional". A mesma lei (artigo 79) atribui ao Governo Federal a responsabilidade pelo apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para o desenvolvimento de iniciativas no campo da educação escolar indígena, enfatizando a necessidade de consultar as comunidades sobre a implementação de programas com os objetivos de "fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas". A noção de escolas diferenciadas para atender populações indígenas também está expressamente prevista no artigo 79 da mesma lei, que estabelece uma diretriz exigindo o desenvolvimento de "currículos e programas específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades", antecipando a sistemática publicação de "material didático específico e diferenciado".

Na prática, muitos obstáculos ainda precisam ser superados para que os direitos indígenas específicos e diferenciados sejam plenamente respeitados. O reconhecimento desses direitos no nível legislativo e na política educacional brasileira tem sido alcançado por meio da persistente mobilização indígena e do apoio de seus colaboradores. A criação da Comissão de Educação Indígena, da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e de uma linha de financiamento para projetos educacionais direcionados, a elaboração e publicação pelo MEC de materiais didáticos em línguas indígenas e a elaboração de Referências Curriculares para Escolas Indígenas são algumas das os resultados positivos desse processo, sucessos a serem preservados, ampliados e aprimorados. Por outro lado, ainda persistem enormes dificuldades em relação às infraestruturas físicas e à formação de professores indígenas. Muitas das escolas que funcionam em áreas indígenas reproduzem as abordagens autoritárias e assimilacionistas do passado, impondo metodologias pedagógicas ultrapassadas às comunidades que abrigam essas escolas. Isso contraria diretamente os preceitos constitucionais e legais que asseguram aos povos indígenas uma educação bilíngue (ou multilíngue, dependendo do contexto local de cada grupo indígena), intercultural, diferenciada e específica (MAHER, 2013).

No caso da escolarização indígena, a recomendação é que as políticas educacionais sejam administradas e executadas pelos órgãos competentes em nível estadual, com base em princípios definidos pelo Ministério da Educação de acordo com a legislação vigente (BONIN, 2012). Existem várias razões para esta recomendação. Por um lado, a concentração dessas políticas no nível federal - situação anterior a 1991 - já se mostra um modelo inviável em face da enorme diversidade sociocultural, linguística e histórica dos povos indígenas da atualidade. A isto se soma a falta de pessoal suficiente com formação específica e a amplitude

dos conhecimentos linguísticos, antropológicos e históricos já acumulados sobre esses povos, ainda que parciais, o que impede a formação de especialistas capazes de trabalhar com toda a gama de situações existentes. As formas como as comunidades indígenas se inserem na vida social, econômica e política regional e nacional também variam muito e, portanto, como os grupos indígenas definem seus projetos para o futuro. Estes precisam ser acompanhados por projetos pedagógicos e currículos igualmente diferenciados.

Ao mesmo tempo, precisamos levar em conta as considerações críticas já feitas no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira sobre o potencial de exclusão contido na proposta de transferência do ensino fundamental para populações indígenas para o controle municipal. Vale lembrar que, de modo geral, no que se refere às condições de sobrevivência desses povos e seus direitos específicos, é no âmbito municipal que tendem a eclodir os conflitos mais violentos, sejam eles motivados por questões fundiárias e pela crise econômica e política interesses associados aos territórios indígenas e seus recursos naturais, ou causados por preconceito e discriminação.

Por essas razões, a transferência do ensino fundamental dos povos indígenas para o nível municipal pode, na maioria das vezes, ter consequências negativas. No entanto, dadas as especificidades da população indígena no país, existem algumas situações excepcionais que mostram a necessidade de flexibilização: 'municípios indígenas' na Amazônia ou em outras regiões do país (habitadas em sua maioria por povos indígenas, que são representados politicamente e ocupam cargos no Executivo e no Legislativo) e locais onde se consolidou uma parceria de sucesso entre os conselhos locais e as comunidades indígenas. Embora sejam exceção à regra, são situações em que a municipalização potencializa o acesso democrático da população indígena local a uma educação escolar diferenciada e de qualidade,

A abertura do Sistema Nacional de Educação às especificidades dos povos indígenas, à multiplicidade de situações e à diversidade sociocultural que os caracteriza, torna-se, assim, um meio de garantir os direitos educacionais indígenas conquistados a duras penas.

Em suma, cabe aqui repetir o que está escrito no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira: "...aos povos indígenas deve ser assegurado o direito, como cidadãos do país, à educação escolar de qualidade, visando a sua inclusão social e política na vida nacional e, simultaneamente, respeito pela cultura e organização social de cada nação indígena, cabendo ao Estado garantir todas as condições necessárias - humanas, linguísticas, financeiras, físicas e técnico-pedagógicas - a esta formação a ser prestada nesse âmbito, garantindo que as ações governamentais sejam articuladas com o trabalho desenvolvido pelos agentes dos movimentos e entidades que unem as lutas desses povos".

3.1 As diretrizes quanto ao Magistério Indígena

Sobre os direcionamentos, caberá ao Estado assegurar às comunidades e povos indígenas do país o acesso a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue (ou multilíngue) e específica, adaptada às características socioculturais e linguísticas de cada população, respeitando os saberes, concepções e práticas em toda a sua diversidade e do direito dos povos indígenas de manter suas próprias identidades e culturas, culminando no magistério (VALADARES; SILVEIRA, 2016).

O magistério indígena, assim concebido, deve também constituir um meio para que a população tenha acesso à informação e conhecimentos universais (científicos, filosóficos, tecnológicos, estéticos) essenciais para viver em uma sociedade interétnica. Da mesma forma, informações e conhecimentos corretos, atualizados e fundamentados antropologicamente sobre os povos indígenas devem ser disseminados aos setores não indígenas da população brasileira, com o objetivo de desenvolver relações interculturais e sociais pautadas pelo respeito, tolerância e compreensão das diferenças mútuas e pelo repúdio às todas as formas de discriminação e violência.

A inclusão no Sistema Nacional de Educação, nos termos em que for definida na Constituição Federal e na LDB. Um Grupo de Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e um Comitê de Educação Indígena serão executados pelo MEC, com ampla representação tanto de povos indígenas quanto de especialistas com amplo conhecimento nas questões envolvidas na educação escolar indígena.

No que diz respeito às diretrizes pedagógicas e curriculares, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena deve ser informada pelos documentos produzidos coletivamente e já disponíveis: “Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC, 1993) e “Referências Curriculares para Escolas Indígenas” (MEC, 1998), que contém as principais reivindicações do movimento indígena no Brasil.

Para garantir a construção efetiva da educação intercultural e bilíngue, a categoria ‘escola indígena’ será oficialmente criada nos sistemas de ensino e regulamentada legalmente, garantindo a autonomia das escolas indígenas, tanto no uso de recursos públicos quanto na definição dos seus projetos pedagógicos e curriculares (MAHER, 2013). Este deve ser elaborado localmente, com a participação efetiva e autoridade da comunidade indígena em todas as decisões relativas ao funcionamento da escola e preferencialmente implementadas por professores indígenas. Será garantida a continuidade, fortalecimento, aperfeiçoamento, ampliação e reconhecimento oficial dos projetos em execução nas áreas indígenas para a

construção de uma educação escolar diferenciada, inclusive em relação às demandas de comunidades específicas por escolas indígenas de quinta a oitava séries.

Em relação aos direitos indígenas, as 'turmas filiadas', 'escolas rurais' ou 'salas de extensão rural' hoje existentes nas terras indígenas devem ser desfiladas e regulamentadas como escolas indígenas autônomas. Serão criadas as condições para a formação de professores indígenas e a profissionalização da gestão escolar indígena, a ser realizada preferencialmente por membros da respectiva comunidade.

As redes estaduais de ensino serão responsáveis pela educação escolar indígena, garantindo-se a possibilidade de convênios formais com municípios, associações indígenas, universidades e organizações não-governamentais, quando solicitados pelas respectivas comunidades indígenas.

O MEC deve manter, ampliar e fortalecer as linhas e programas já existentes de financiamento de projetos educacionais, elaboração e publicação de materiais didáticos específicos, inclusive para a formação de professores indígenas, a serem implementados por organizações não governamentais indígenas e não indígenas, universidades ou departamentos de educação.

Aos professores indígenas será assegurada formação específica, realizada em exercício, por meio de programas contínuos que garantam o acesso às mais recentes teorias e metodologias relativas ao ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que se refere à pesquisa, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento.

Os sistemas estaduais de magistério estabelecerão a profissionalização e o reconhecimento público dos professores indígenas e a regulamentação do 'professor indígena' como carreira específica com concursos e títulos adaptados às particularidades socioculturais e linguísticas das comunidades indígenas a que pertencem e onde eles vão ensinar.

Sobre o acesso, será garantindo o acompanhamento e manutenção de alunos indígenas em cursos superiores em universidades públicas, bem como a possibilidade de criação de cursos superiores específicos para professores indígenas.

E para os programas de formação continuada de profissionais não indígenas de todos os níveis do sistema nacional de ensino envolvidos com a educação escolar indígena. Esses programas serão executados com o indispensável auxílio de especialistas de universidades e organizações não-governamentais e deverão assegurar informações sobre a legislação específica sobre direitos indígenas e uma introdução ao conhecimento das línguas, sociedades e culturas indígenas do país (BONIN, 2012).

3.2 Metas para o Magistério Indígena

Uma das metas para o Magistério indígena é possibilitar o direito dos povos e comunidades indígenas de construir sua própria educação escolar diferenciada com reconhecimento oficial e apoio de projetos desenvolvidos localmente que atendam às necessidades, demandas, interesses e projetos coletivos das populações indígenas, respeitando seus modos de vida, visões de mundo, processos pedagógicos, experiências e as situações de monolinguismo, bilinguismo ou multilinguismo vivenciadas por eles.

Acreditamos que é de fundamental importância a possibilidade de assegurar a melhoria dos níveis de aprendizagem e do ensino de qualidade nas escolas indígenas, garantindo o respeito às ciências, concepções e práticas indígenas e o acesso ao conhecimento de outras culturas e civilizações.

Dentro destas perspectivas, no ato de regulamentar legalmente todos os estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas, caracterizando-os como ‘escolas indígenas’ e garantindo que seu funcionamento respeite os direitos dos povos indígenas de manter suas línguas, culturas e tradições, visões de mundo, seus próprios processos de aprendizagem e suas distintas etnias e identidades culturais (BANIWA, 2013).

A função de garantir que a população escolar indígena e os professores indígenas tenham acesso aos benefícios materiais, financeiros e intelectuais disponíveis para outras escolas, assegurando às escolas e comunidades indígenas o direito de livre escolha e autonomia em seu uso. Para manter e ampliar as linhas de financiamento já existentes no MEC para a educação escolar indígena e adequar - em benefício das escolas indígenas - programas de apoio como biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, livro didático e transporte escolar, e criar novos programas que atendam às demandas específicas das escolas indígenas.

Além de tudo o que foi citado neste subtópico, a questão de estruturar e fortalecer Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação (e, quando for o caso, nas secretarias municipais), assegurando sua atuação responsável (conforme definido na Portaria 559/91). Esses setores têm a função de promover, acompanhar e gerir os programas de educação escolar indígena, formar professores indígenas, capacitar profissionais da educação indígena e publicar materiais didáticos específicos sob a supervisão da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do MEC e em estreito diálogo com as comunidades indígenas da região em causa.

No prazo de dois anos, as informações e conhecimentos permitam aos profissionais envolvidos com a educação escolar indígena compreender com clareza e precisão os direitos

específicos assegurados aos povos indígenas pela legislação brasileira (BONIN, 2012). Essas informações devem ter profundidade suficiente para que possam colaborar efetivamente com as comunidades indígenas e professores na execução de projetos educacionais que respeitem a autonomia da escola indígena, a diversidade de situações vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil hoje e seus projetos para o futuro.

4 A PRODUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT E UFNT SOBRE A “EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA” E O “MAGISTÉRIO INDÍGENA”

A UFT ao tratar da pós-graduação *stricto sensu* em sua página na internet, disponível no endereço eletrônico <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0>, afirma que ela “constitui-se em um fator de evolução com paralelo em poucos países” e, ainda, que tem expandido a “oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na ordem de dez vezes mais do contingente inicial”, que “pautada pelo desenvolvimento humano das populações locais e regionais”.

A UFT já implementou mais de 60 (sessenta) cursos de pós-graduação *lato sensu* (mestrado/doutorado), considerando os aprovados e os em desenvolvimento. Atualmente são 43 cursos em vigor. Na Tabela 3 são descritos os cursos registrados na Plataforma Sucupira da CAPES, encontrados por meio e busca simples.

Tabela 3 - Programas de Pós-Graduação da UFT/UFNT

Nome do Programa	IES	ME	DO	MP	DP
Modelagem Computacional de Sistemas	UFT	-	-	4	4
Agroenergia Digital	UFT	3	-	-	-
Biodiversidade, Ecologia e Conservação.	UFT	3	-	-	-
Biotecnologia	UFT	3	-	-	-
Ciência e Tecnologia de Alimentos	UFT	3	-	-	-
Ciências da Saúde	UFT	-	-	3	-
Ciências do Ambiente	UFT	4	4	-	-
Ciências Florestais e Ambientais	UFT	3	-	-	-
Comunicação e Sociedade	UFT	3	-	-	-
Desenvolvimento Regional	UFT	4	4	-	-
Educação	UFT	3	-	-	-
Educação	UFT	-	-	3	-
Engenharia Ambiental	UFT	-	-	3	-
Ensino em Ciências e Saúde	UFT	3	-	-	-
Geografia	UFT	3	-	-	-
Gestão de Políticas Públicas	UFT	-	-	4	-
História das Populações Amazônicas	UFT	-	-	A	-
Letras	UFT	3	-	-	-
Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos	UFT	-	-	3	-
Produção Vegetal	UFT	5	5	-	-
Química	UFT	3	-	-	-
Serviço Social	UFT	A	-	-	-

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional

Fonte: CAPES, 2022, gerada pela Plataforma Sucupira

Além destes a UFT/UFNT também oferece: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPef); Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo); Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras); Programa de Mestrado Profissional

em Matemática (ProfMat Arraias); Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat Palmas); Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde); Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (Bionorte); Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical (PPGCat); Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS); Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente (PPGCIamb); Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire); Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA); Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória); Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult); Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL); Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos (PPGSaspt).

4.1 Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

As categorias de pesquisa “Educação Indígena”, “Magistério Indígena”, “Educação Escolar Indígena”, foram utilizados como descritores para busca de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para o refinamento da busca demarcou-se o período de 2011 a 2021, com o tipo: Doutorado, Doutorado Profissional, Mestrado e Mestrado Profissional; Instituição: Universidade Federal do Tocantins.

A pesquisa do descritor “Educação Indígena”, com a utilização das aspas, resultou em 9 trabalhos, dos quais 8 trabalhos foram considerados pertinentes à pesquisa, sendo 1 Tese e 7 Dissertações, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Descritor: “Educação Indígena”

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PPG	ANO
KARAJA, Adriano Dias Gomes	A situação sociolinguística do Karajá-Xambioá: uma contribuição para educação escolar	Mestrado	Letras	2020
FEITOSA, Leni Barbosa	Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire	Mestrado	Educação	2018
MUNIZ, Simara de Sousa	Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena	Mestrado	Letras	2017

KRAHO, Renato Yahe	Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de abril	Mestrado	Letras	2017
ARAUJO, Marcilene de Assis Alves	Eventos de interação nos rituais Krahô (jê): contribuições para o ensino bilíngue na aldeia Manoel Alves Pequeno	Doutorado	Letras	2015
SANTOS, Midian Araujo	Contato de línguas: atitudes dos Krahô em relação ao bilinguismo e os empréstimos linguísticos do português	Mestrado	Letras	2014
MEDINA, Maria Aparecida da Rocha	Encontros e desencontros na educação escolar indígena: Estudo sobre práticas educacionais de professores indígenas Xerente	Mestrado	Ciências do Ambiente	2013
ALMEIDA, Severina Alves De	A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha	Mestrado	Ensino de Língua e Literatura	2011

Fonte: CAPES (2022), adaptado pelo autor (2022).

A dissertação Karajá (2020), objetivou propor um “estudo sobre a situação sociolinguística do Povo Karajá-Xambioá” como uma contribuição para educação escolar indígena. Neste mesmo sentido a dissertação de Santos (2014), identificar as influências de “concepções didático-pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua materna” na Escola Indígena 19 de Abril, investigando a “tipologia dos empréstimos” e analisamos suas descrições como um processo atinente à “Educação Indígena Escolar Bilíngue, Intercultural, Diferenciada e Específica” à luz das contribuições teóricas de Albuquerque (1999; 2007) Romaine (1995; 2001), Weinreich (1953; 2006), Grosjean (1982), Wei (2000), Braggio (1998; 2005), Carvalho (1989).

Feitosa (2018) em sua dissertação buscou “deslindar o processo de escolarização” dos Mëbêngôkre Gorotire, aldeia localizada no município de Cumaru do Norte-PA, bem como “identificar os agentes sociais que participaram e participam da escolarização”; também, “descrever fatores que contribuíram para a implantação e implementação da educação escolar na aldeia”; “relacionar a historicidade escolar com as políticas públicas que tematizam a educação escolar indígena a partir dos instrumentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988”; e “compreender como os Gorotire percebem a educação escolar na contemporaneidade”.

Neste contexto, a dissertação de Medina (2013) pesquisou a “caracterização da pedagogia dos professores” da Escola Waïkarnãse Kripre e as “práticas sociais e culturais” da aldeia.

A dissertação de Krahô (2017) se propôs refletir sobre as “práticas educativas” empregadas pela Escola Indígena 19 de Abril, no “processo de ensino e aprendizagem”, com a finalidade de apresentar para a comunidade escolar uma proposta do Projeto Político Pedagógico. Também a tese de Araújo (2015), trabalhou no sentido de disponibilizar um produto, sendo nesse caso a organização de um material de uso bilíngue, construído por meio da interação da pesquisa durante mais de dois anos, com os indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Quanto a dissertação de Almeida (2011), não foi possível identificar os objetivos pois os trabalhos desse ano são anteriores à Plataforma Sucupira.

A dissertação de Muniz (2017), realizou um estudo sobre a “Educação Escolar Indígena” no estado do Tocantins, identificando a trajetória histórica do curso de capacitação e de formação do magistério indígena. Este trabalho, ainda, o único a ser considerado após o refinamento da busca do descritor “Magistério Indígena”.

Na busca pelo descritor “Magistério Indígena”, descrito na Tabela 5, foram encontrados 55 resultados, mas como já mencionado anteriormente, com o refinamento da busca encontrou-se somente dissertação de Muniz (2017). Essa autora apresentou em seus resultados “um cenário em que os Professores Indígenas do Estado do Tocantins buscam uma formação que permita a edificação de uma escola realmente indígena, onde os saberes e fazeres próprios do universo indígena sejam efetivados”.

Tabela 5 - Descritor: “Magistério Indígena”

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PPG	ANO
MUNIZ, Simara de Sousa	Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena	Mestrado	Letras	2017

Fonte: CAPES (2022), adaptado pelo autor (2022).

Na busca pelo descritor “Educação Escolar Indígena”, descrito na Tabela 6, foram encontrados 21 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se foram identificados 17 trabalhos pertinentes a esta pesquisa.

Tabela 6 - Descritor: “Educação Escolar Indígena”

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PPG	ANO
MUNIZ, Simara de Sousa	Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena	Mestrado	Letras	2017
SOUSA, Jane Guimaraes	Educação escolar indígena Krahô da aldeia Manoel Alves: uma contribuição para o registro e manutenção do mito de Tyrkrê	Mestrado	Letras	2013
MACEDO, Aurinete Silva	Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril'	Mestrado	Letras	2015
ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista	Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar'	Mestrado	Ensino de Língua e Literatura	2012
BORGES, Victor Fernandes	O processo de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Apinayé	Mestrado	Letras	2018
ALMEIDA, Severina Alves de	A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha	Mestrado	Ensino de Língua e Literatura	2011
MEDINA, Maria Aparecida da Rocha	Encontros e desencontros na educação escolar indígena: Estudo sobre práticas educacionais de professores indígenas Xerente'	Mestrado	Ciências do Ambiente	2013
FEITOSA, Leni Barbosa	Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire	Mestrado	Educação	2018
COSTA, Elisa Augusta Lopes	Ludicidade com recursos visuais: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô	Doutorado	Letras	2018

LEITE, Francinaldo Freitas	Saberes tradicionais Krahô: contribuições para educação física indígena bilíngue e intercultural	Mestrado	Estudos de cultura e território	2017
KRAHO, Renato Yahe	Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de abril	Mestrado	Letras	2017
GOMES, Dhiogo Rezende	Mê ixujarēnh - ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena tekator do povo Panhĩ - Apinajé'	Mestrado Profissional	Ensino de História	2016
AOKI, Ana Paula Piza	Educação Escolar indígena: aquisição da Língua Inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha	Mestrado	Letras	2014
SILVA, Edvan Guarany	Aspectos históricos e culturais do povo Karajá-Xambioá: uma contribuição para a educação escolar indígena	Mestrado	Estudos de cultura e território	2017
XERENTE, Valteir Tpekru	Os substantivos em Akwẽ Mrmẽze: uma proposta lexicográfica na perspectiva da identidade Xerente	Mestrado	Letras	2019
LIMA, Eugislane Moreira	Teorização para um paradigma da educação escolar indígena emergente sob a perspectiva Karajá-Xambioá	Doutorado	Ciências do Ambiente	2021
MILLER, Michol Malia	Análise contextual de ensino e produção de um vocabulário trilingue intercultural: contribuições para futuros materiais didáticos de inglês como língua adicional na Escola Estadual Indígena 19 de Abril	Mestrado	Letras	2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Aqui também a dissertação de Muniz (2017) identificada, bem como a dissertação de Feitosa (2018); de Khaô (2017); e de Almeida (2011) que analisou “aspectos do cotidiano social, político e cultural, tendo como pano de fundo a concepção de educação enquanto construção social, a qual se constitui do protagonismo dos Xerente”.

A tese de Lima (2021) trabalhou a “teorização para um paradigma da educação escolar indígena emergente sob a perspectiva Karajá-Xambioá”, para tanto apresentou um “panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais”.

A dissertação de Xerente (2019), prelecionou e analisou os substantivos em Xerente (Akwê Mrmêze), tinha por objetivo “contribuir com a educação escolar indígena, como material didático para professores das escolas akwê”.

Destacam-se aqui a quantidade trabalhos sobre os Krahô: a dissertação de Miller (2018) que realizou uma análise contextual do ensino da escola, a finalidade foi entender as limitações para o currículo e materiais didáticos de inglês (RICHARDS, 2001, 2006; NATION; MACALISTER, 2010); esse autor também produziu um “vocabulário trilíngue” como “contribuição de conteúdo lexical para futuros materiais didáticos, através da análise de um corpus de textos Krahô utilizando os métodos da linguística de corpus”;

A tese de Costa (2018) que se centrou na proposta de “inserção da ludicidade com recursos visuais alternativos nas práticas de ensino da educação escolar indígena Krahô”, isso deu por meio da realização de um minicurso de formação para os professores locais (indígenas e não indígenas), com a finalidade melhorar no aprendizado dos alunos nas diversas disciplinas;

Leite (2017) em sua dissertação propôs uma “abordagem pedagógica para o ensino da Educação Física no contexto escolar indígena Krahô adequada a um currículo intercultural e bilíngue”. Trata-se de um estudo de base etnográfica;

A dissertação de Macedo (2015) analisou como “se dá o diálogo entre os Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares na Escola Indígena 19 de Abril”, bem como “se dá a interação, comunidade indígena e a instituição escolar situada nessa aldeia”.

Enquanto Sousa (2013) descreveu e analisou como a Educação Escolar Indígena Krahô da aldeia Manoel Alves está contribuindo para o “processo de registro e manutenção do mito de Tyrkrê”; e de que forma a “prática pedagógica dos professores indígenas e não indígenas” da escola 19 de Abril contribuem para a “manutenção da língua e da cultura Krahô”.

Também a dissertação de Abreu (2012) pesquisou a “Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar”, entretanto não foi possível identificar os objetivos do trabalho pois os trabalhos desse ano são anteriores à Plataforma Sucupira.

As dissertações de Borges (2018) e de Gomes (2016) e Oaki (2014), realizaram suas pesquisas com o Povo Apinajé. Borges (2018) descreveu a “Educação Escolar Indígena” nas escolas estaduais indígenas Mâtyk, localizada na aldeia São José, e na Tekator, localizada na aldeia Mariazinha, com a finalidade de “refletir sobre a alfabetização e o letramento dos alunos indígenas, analisando os dados de aprovação, reprovação e evasão do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental”. Gomes (2016) por sua vez buscou contribuir com “questões da escolarização indígena e o ensino de história nas aldeias”, ao mesmo tempo que refletiu sobre

as “relações: educação tradicional e formal, escola e currículos, estado, comunidade indígena e sociedade envolvente”. Oaki (2014) analisou “como se dá o processo de aquisição do Inglês, considerando esta como terceira língua, cujos conhecimentos são repassados para os alunos indígenas” trabalhando com estudantes a partir do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por meio da pesquisa verificou “como ocorre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em Língua Inglesa pelos alunos indígenas”, e ainda, “se o ensino da Língua Inglesa está voltado para o Inglês intercultural, de acordo com a realidade sociolinguística dos alunos indígenas das aldeias” pesquisadas. E por fim, Almeida (2011) que por mais que o trabalho não esteja depositado no banco da CAPES, identificou-se no título que se pesquisou a “educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural” e que foi “um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha”.

A dissertação de Silva (2017) analisou “o processo histórico e cultural” do povo Karajá-Xambioá, que “inclui todos os modos de vida de hoje que permeia a sociedade circundante das cidades vizinhas e toda a sociedade não indígena”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à produção dos PPGs da UFT/UFNT sobre “Educação Indígena” e a “Educação Escolar Indígena” a pesquisa mostra que a maioria dos estudos estão no campo da sociolinguística, são 15 trabalhos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Ensino de Língua e Literatura. Apenas um trabalho foi identificado nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Os trabalhos dissertativos e teses resultam em estudos sobre aspectos do cotidiano social, político e cultural dos povos indígenas; paradigmas da educação escolar indígena no contexto das práticas pedagógicas; currículo e materiais didáticos.

De modo geral pensar a formação inicial e continuada de professores indica a necessidade de reestruturação da formação inicial, para maior integração entre teoria e prática, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva da prática docente, mas também implicada. Quanto a formação continuada faz-se necessário promove-la de maneira mais constante e assertiva, no sentido de descobrir quais são as dificuldades reais dos professores em seus diferentes contextos de atuação e então fornecer treinamento e auxílio em tais áreas específicas.

Importa destacar que desta forma os docentes poderão expor suas dificuldades com mais liberdade, na expectativa de que a formação inicial e continuada vai atender às suas necessidades e contribuir para sua prática profissional à medida que, de modo coletivo e cooperativo, os saberes pedagógicos vão sendo construídos.

A pesquisa demonstra a ideia de que não há necessariamente incompatibilidade entre a introdução do magistério nos povos indígenas e a preservação de suas especificidades linguísticas e culturais, esta questão tornou-se uma das mais importantes bandeiras do movimento indígena no Brasil, aliada à luta pelo reconhecimento de seus territórios, direitos e de sua existência como cidadãos brasileiros do presente e do futuro.

Neste sentido o magistério indígena, assim concebido, deve também constituir um meio para que a população tenha acesso à informação e conhecimentos universais (científicos, filosóficos, tecnológicos, estéticos) essenciais para viver em uma sociedade interétnica.

Por fim, os resultados acerca do “Magistério Indígena” apontam que é assegurada aos professores indígenas formação específica, realizada em exercício, por meio de programas contínuos que garantam o acesso às mais recentes teorias e metodologias relativas ao ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que se refere à pesquisa,

reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, assim buscam uma formação acadêmica que os capacitem para o exercício do magistério, que seja bilíngue, intercultural e que se diferenciem dos projetos impostos pelo sistema de ensino estadual/nacional.

REFERÊNCIAS

ARGUELLO, Carlos Alfredo. **Etnoconhecimento na Escola Indígena**. Brasília, MEC, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BANIWA, G. (2013). **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: Trabalhos Encomendados da 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (p. 1-13). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BASSOLI, Dyjalma Antonio; PAPA, Patricia Rodrigues Miziara; PARACCHINI, Valéria Tomas de Aquino. Análise do uso do método do arco em curso on-line de capacitação docente. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 224, jan.-mar. 2019, p. 44-56.

BICUDO, M. A. **Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica**. In: BICUDO, M. A. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

BONIN, I. T. (2012). **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: M. A. Bergamaschi, M. I. H. Dalla Zen, e M. L. M. Xavier (Orgs.), Povos indígenas e educação (2ª ed., pp. 33-48). Porto Alegre: Mediação.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. **Constr. Psicopedag.** [online]. 2009, vol.17, n.14, p. 24-43. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000100004. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-154.

CIMI. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2019. Brasília: CIMI, 2020.

DIAS, Patrícia. **Educação intercultural e colonialidade**: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da terra indígena Zoró. 189fl. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, nº 4, 4161. Porto Alegre: Pannonica. 1991.

FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomia da práxis docente na universidade**: condições e possibilidades (Tese), Goiânia: UFG/Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena na República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GRUPIONI, Luís Donisete; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena**. Brasília, MEC, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatística Populacional. 2017. **Net**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103>. Acesso em: 01 nov. 2021.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo Lima. Território indígena: Akwê-Xerente resistência e reorganização social e territorial. **Net**. 2017. Disponível em: https://www.easypanners.net/alas2017/opc/tl/8189_layanna_giordana_bernardo_lima.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MACEDO, R. A **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Editora EDUFBA, 2004.

MAHER, T. M. (2013). **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Observatório da Educação na Fronteira, 67-84. Disponível em: <http://obedf2010.blogspot.com.br/2013/05/do-casulo-ao-movimento-suspensao-das.html>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Volume 2, Número 3, 2010.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma; reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOROSINIA, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NEGREIROS, D.F. Educação das relações étnico-raciais (s) em perspectiva. *In: Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 57-91. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jvcnv/pdf/negreiros-9788568576946-03.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NIEDERMAYER, N. R., ROESLER, M. R. B, e CARNIATTO, I. (2017). **A educação escolar indígena e suas contribuições para o fortalecimento da preservação ambiental**. *In: Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental* (p. 461-464). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/07/06-07-fichário.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação*. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PENIN, Sônia Terezinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. *In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice Salete; PERES, Eliane; BONIN, Iara Tatiana. (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). *In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, p. 115-132.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: historicidade do conceito. São Paulo, Cortez, 2012.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%AAdgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP, USP, Rib. Preto, 4, fev./jul., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrztm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. *In: RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar*. 1, v.

I, n. 1, jul./dez, p. 220-237, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/rech/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP**AE - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em: 17 nov. 2021.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. Editora Scipione. São Paulo: 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SECCHI, Darci. **Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 13. Edição-Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.18, n.48, out./dez. 1952. p.72-123.

TOCANTINS. **Lei n. 2.139**, de 3 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Tocantins, 2009.

TOCANTINS. **Lei n. 411**, de 25 de abril e 2002. Dispõe a co-oficialização da Língua Akwê Xerente à Língua Portuguesa no município de Tocantínia/TO. 2002.

VALADARES, J. M.; SILVEIRA, C., Jr. (2016). **Entre o cristal e a chama**: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (Fiei/UFMG). *Ciência e Educação*, 22(2), 541-553.