



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**SIGNIFICADOS DA LICENCIATURA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INDÍGENAS APINAYÉ ATUANTES NA ESCOLA *MÁTYK*
DA ALDEIA SÃO JOSÉ**

**Palmas, TO
2026**

Simara de Sousa Muniz

**Significados da Licenciatura Intercultural na formação de Professores Indígenas
Apinayé atuantes na escola *Mãtyk* da aldeia São José**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Associação Plena em Rede / Educanorte, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Idemar Vizolli

**Palmas, TO
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

D467s de Sousa Muniz, Simara.

Significados da Licenciatura Intercultural na formação de Professores Indígenas Apinayé atuantes na escola Mãtyk da aldeia São José. / Simara de Sousa Muniz. – Palmas, TO, 2026.

196 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Idemar Vizolli

1. Educação e Educação Escolar Indígena. 2. Formação de professores Indígenas. 3. Licenciatura Intercultural Indígena. 4. Povo Apinayé. 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).

Simara de Sousa Muniz

**Contribuições da Licenciatura Intercultural na formação de Professores Indígenas
Apinayé atuantes na escola *Mãtyk* da aldeia São José**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Amazônia, da Universidade
Federal do Tocantins - UFT/PGEDA/Rede
Educanorte. Foi avaliada para a obtenção do título
de doutora em educação e aprovada em sua forma
final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data de Aprovação: 17/08/2026

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
IDEMAR VIZOLLI
Data: 04/09/2026 09:57:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Idemar Vizolli – Orientador, UFT/PGEDA



Documento assinado digitalmente
ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA
Data: 28/08/2026 12:08:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adria Simone Duarte de Souza, UEA/PPGED



Documento assinado digitalmente
KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA
Data: 26/08/2026 09:46:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira, UFMA/PPGEEB



Documento assinado digitalmente
NEILA BARBOSA OSORIO
Data: 04/09/2026 09:47:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Neila Barbosa Osório, UFT/PGEDA



Documento assinado digitalmente
LAYANNA GIORDANA BERNARDO LIMA
Data: 26/08/2026 10:19:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima, UFT



Documento assinado digitalmente
LENI BARBOSA FEITOSA
Data: 27/08/2026 16:04:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Leni Barbosa Feitosa, SEDUC/PA

Ao **povo Apinayé da Aldeia São José**,
pela acolhida e inesquecíveis
aprendizagens.

Heloísa Apinagé (*in memoriam*), com
quem tive o privilégio de compartilhar
momentos cheios de significados.

A minha Vó, **Feliciano de Sousa Muniz**
(*in memoriam*).

A **minha família**, que sempre torceram
por mim, em especial à minha mãe,
Sebastiana de Sousa Muniz, obrigada
por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por seu amor incondicional. A Jesus Cristo, pela graça imerecida. Obrigada, Senhor, por tudo.

Ao povo Apinayé da Aldeia São José, pelo acolhimento, aprendizagens e contribuição na pesquisa. Sem vocês, este trabalho não teria significado.

Aos professores Apinayé, participantes da pesquisa: Cassiano Sotero Apinagé, Ana Rosa Ribeiro Salvador Apinagé, Maria dos Reis Pandý Corredor, José Eduardo Dias Pereira Apinagé, Davi Wamimen Chavito Apinagé, Delma Dias de Sousa Apinagé, Itamar Kambad Corredor, Célio Ribeiro Dias Apinagé.

A Heloísa Apinagé (in memoriam), matriarca e grande liderança Apinayé, cantora, pintora e artesã, mulher de sabedoria incomensurável, com quem tive o privilégio de compartilhar momentos repletos de significado, que levarei por toda a vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Idemar Vizolli, pela confiança em mim depositada, pelo apoio, condução e orientações ao longo da realização deste trabalho e, principalmente, pelo direcionamento no exercício de pensar, refletir e pesquisar. Serei sempre grata!

Sou muitíssimo grata, e de forma muito especial, aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Adria Simone Duarte de Souza, Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira, Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima, Profa. Dra. Leni Barbosa Feitosa e Profa. Dra. Neila Barbosa Osório, pela participação e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento desta Tese.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Associação Plena em Rede / Educante, sob. a Coordenação do pólo UFT, Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos e todo o corpo docente do programa, em especial ao Prof. Dr. Idemar, Atelier e vivências em Pesquisa, pelas provocações no fazer acadêmico.

À Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, em especial a secretária do programa PGEDA/-UFT, Patrícia Peres Pimentel, pela atenção e agilidade em fornecer as informações solicitadas.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Educacionais-GEPEFAZE, em especial, Clebson Gomes, Dilma Costa, Leni Barbosa, Raylson Carneiro, Thiago Ferreira, Saulo Carvalho, Wander Alberto, os quais foram referências importantes na minha formação, pelos momentos de discussão e trocas de conhecimentos.

Ao Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins-DSEI-TO, pelas informações prestadas.

À Profa. Dra. Denyse Mota, uma pessoa que posso chamar de amiga. Muito obrigada pelo incentivo e apoio, e que tenho o privilégio de aprender com você todos os dias. Ao George, o Shih-tzu mais lindo e sistemático que eu tanto amo.

À querida Maryana Mota, João Lins, pelo carinho e consideração. Não posso esquecer do Alfredinho, pet brincalhão e travesso.

À minha amiga mais que especial, Profa. Dra. Severina Alves de Almeida, pelo apoio sempre, generosidade. Você é um exemplo de superação, resiliência. Ao Barney, seu fiel companheiro, o Shih-tzu que fala com os olhos.

Ao Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, com quem tive o privilégio de conviver e aprofundar meu conhecimento sobre os povos indígenas do Tocantins.

Sou muito grata à minha Mãe, Sebastiana de Sousa Muniz, com quem tive o privilégio de aprender a ler e escrever sem precisar ir à escola. Meu maior exemplo, responsável pelos valores preciosos que regem minha vida.

Agradeço também ao meu irmão e irmãs: Netinha, Yolanda, Carlos, Ana Cristina e Ana Paula (*in memoriam*), que mesmo à distância sempre estiveram presentes. Amo todos vocês!!! Não posso esquecer de agradecer aos meus sobrinhos e sobrinhas pelo amor e carinho: Adrielly, Jonas Henrique, Emanuella, Lucas Eduardo, Daniele, Phietro, José Pedro, Pedro Neto (*in memoriam*), Ana Marcela, Ysabelly, Pedro Davi, Sophia, Thiago, Eloah, Elisa, João Miguel, Ariele e

A todos que me apoiaram e me incentivaram na busca da realização desse projeto.

O mundo social Apinayé é, pois, um mundo dividido, mas onde as divisões não implicam em privilégios. Ao contrário, nele, dividir é fundamentalmente ordenar de tal modo que o dualismo Apinayé implica numa absoluta igualdade ou simetria de termos (Roberto da Mata, 1976, p.240)

RESUMO

A pesquisa tematiza a formação de professores indígenas Apinayé que atuam na Escola Mătyk da aldeia São José, localizada no município de Tocantinópolis, Tocantins, inserida na Amazônia Legal Brasileira. Nesse sentido, estabelecemos a seguinte indagação: que contribuições o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, traz para a formação e prática pedagógica de professores Apinayé que atuam na Escola Mătyk da aldeia São José, localizada no município de Tocantinópolis, Tocantins. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral deslindar contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, para a formação e atuação de professores Apinayé que atuam na escola Mătyk da aldeia São José. O percurso metodológico inspira-se na fenomenologia e etnografia, com abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva. A construção de informações, dados e evidências foram realizadas em duas etapas: estudo bibliográfico e documental, com vistas a tratar de Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Formação de professores indígenas e Licenciatura intercultural indígena; e um estudo empírico que contou com observação participante, registros em diário de campo e respostas de um questionário. A fim de organizar e analisar o material produzido no estudo de campo, orientamo-nos pelos princípios da Análise Textual Discursiva, cujos dados e informações foram produzidas por 3 professoras e 5 professores indígenas que atuam na escola Mătyk da aldeia São José. A formação de professores indígenas é um processo que articula o direito à diferença com o direito à igualdade, afirmando a interculturalidade como horizonte ético-político da educação. Nesse sentido, a cultura é concebida como uma complexa rede de significados intersubjetivamente construída, na qual as pessoas, ao interagirem, produzem e compartilham sentidos que estruturam e orientam suas práticas sociais. Os resultados apontam que a Licenciatura Intercultural Indígena articula saberes acadêmicos e tradicionais, promove uma prática pedagógica comprometida com a comunidade indígena e em sintonia com a cultura, o que fortalece a prática docente. Assim, investir na formação de professores indígenas significa investir na autonomia dos povos originários, na proteção da diversidade cultural e no fortalecimento de projetos educativos que rompem com a lógica de marginalização histórica. Trata-se de reconhecer a educação indígena como espaço de resistência, de afirmação identitária e de construção de futuros possíveis.

Palavras-chave: Educação. Educação Escolar Indígena. Formação de professores Indígenas. Licenciatura Intercultural Indígena. Povo Apinayé.

ABSTRACT

This research focuses on the training of Apinayé indigenous teachers working at the *Mãtyk* School in the São José village, located in the municipality of Tocantinópolis, Tocantins, within the Brazilian Legal Amazon. In this sense, we establish the following question: what contributions does the Intercultural Indigenous Teacher Training course at the Federal University of Goiás make to the training and pedagogical practice of Apinayé teachers working at the *Mãtyk* School in the São José village, located in the municipality of Tocantinópolis, Tocantins? To this end, our general objective is to elucidate the contributions of the Intercultural Indigenous Teacher Training course at the Federal University of Goiás to the training and practice of Apinayé teachers working at the *Mãtyk* School in the São José village. The methodological approach is inspired by phenomenology and ethnography, with a qualitative, basic, and descriptive approach. The construction of information, data, and evidence was carried out in two stages: a bibliographic and documentary study, aimed at addressing Indigenous Education, Indigenous School Education, Indigenous Teacher Training, and Intercultural Indigenous Licentiate Degrees; and an empirical study that included participant observation, field diary entries, and responses to a questionnaire. In order to organize and analyze the material produced in the field study, we were guided by the principles of Discursive Textual Analysis, whose data and information were produced by 3 Indigenous female and 5 Indigenous male teachers working at the *Mãtyk* school in the São José village. The training of Indigenous teachers is a process that articulates the right to difference with the right to equality, affirming interculturality as an ethical-political horizon for education. In this sense, culture is conceived as a complex network of intersubjectively constructed meanings, in which subjects, through interaction, produce and share meanings that structure and guide their social practices. The results indicate that the Intercultural Indigenous Teacher Training Program articulates academic and traditional knowledge, promotes a pedagogical practice committed to the Indigenous community and in tune with its culture, which strengthens teaching practice. Thus, investing in the training of Indigenous teachers means investing in the autonomy of Indigenous peoples, in the protection of cultural diversity, and in the strengthening of educational projects that break with the logic of historical marginalization. It is about recognizing Indigenous education as a space of resistance, of identity affirmation, and of the construction of possible futures.

Keywords: Education. Indigenous School Education. Training of Indigenous teachers. Intercultural Indigenous Bachelor's Degree. Apinayé people.

RESUMEN

Esta investigación se centra en la formación de docentes indígenas apinayé que trabajan en la Escuela *Mãtyk* de la aldea de São José, ubicada en el municipio de Tocantinópolis, Tocantins, dentro de la Amazonía Legal Brasileña. En este sentido, planteamos la siguiente pregunta: ¿qué aportaciones realiza el curso de Formación Intercultural de Docentes Indígenas de la Universidad Federal de Goiás a la formación y práctica pedagógica de los docentes apinayé que trabajan en la Escuela *Mãtyk* de la aldea de São José? Para ello, nuestro objetivo general es dilucidar las aportaciones del curso de Formación Intercultural de Docentes Indígenas de la Universidad Federal de Goiás a la formación y práctica de los docentes apinayé que trabajan en la Escuela *Mãtyk* de la aldea de São José. El enfoque metodológico se inspira en la fenomenología y la etnografía, con un enfoque cualitativo, básico y descriptivo. La recopilación de información, datos y evidencia se realizó en dos etapas: un estudio bibliográfico y documental, enfocado en la educación indígena, la educación escolar indígena, la formación docente indígena y los títulos de licenciatura intercultural indígena; y un estudio empírico que incluyó observación participante, anotaciones en diarios de campo y respuestas a un cuestionario. Para organizar y analizar el material producido en el estudio de campo, nos guiamos por los principios del análisis textual discursivo, cuyos datos e información fueron generados por 3 maestras indígenas y 5 maestros indígenas que trabajan en la escuela *Mãtyk* en la aldea de São José. La formación de docentes indígenas es un proceso que articula el derecho a la diferencia con el derecho a la igualdad, afirmando la interculturalidad como horizonte ético-político para la educación. En este sentido, la cultura se concibe como una compleja red de significados contruidos intersubjetivamente, en la que los sujetos, a través de la interacción, producen y comparten significados que estructuran y guían sus prácticas sociales. Los resultados indican que el Programa Intercultural de Formación Docente Indígena articula el saber académico y el tradicional, promueve una práctica pedagógica comprometida con la comunidad indígena y en sintonía con su cultura, lo que fortalece la práctica docente. Así, invertir en la formación de docentes indígenas significa invertir en la autonomía de los pueblos indígenas, en la protección de la diversidad cultural y en el fortalecimiento de proyectos educativos que rompen con la lógica de la marginación histórica. Se trata de reconocer la educación indígena como un espacio de resistencia, de afirmación de la identidad y de construcción de futuros posibles.

Palabras clave: Educación. Educación Escolar Indígena. Formación de docentes indígenas. Licenciatura Intercultural Indígena. Pueblo Apinaye.

HAKOT¹

Ý kagà ho mẽ àhkukjêr xàja na kêp panhĩjê pê Apinaje nê mẽ kêp kagà jahkre xwỳnhjê mã na mẽ kot Panhĩ nhô Curso de Licenciatura Intercultural nê Universidade Federal de Goiás (UFG) hkôt àhpumunh o hapêx xà hã ja kukwari mẽ kot amnhĩm hapôx xà hã na ja. Iskore pê Mătyk nê Krĩ Nhĩnure nê Krĩrax nê pyka pê Tocantins nê kaxyw mẽ âm xà hã kêp Bico do Papagaio nê mãănên kaêx mã àrja kêp Amazônia Legal Brasileira. Nê hapêx xà hã mẽ àhkukjêr na ja. Mêmoj na pre wem ra amnhĩm ho hapôj Panhĩ nhô Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás hkôt Apinajejê kot kagà jahkre xwỳnhjê nê iskore pê Mătyk nê Krĩnhĩnure kamã mêmoj mex na pre we ra ja kôt hapôj? Mẽ iste ja kamã inhmă hprăm xàja kôt. Nê mẽ àpênh xukapi hkôt kukamă tãm hã kagà nê kayt nê katàt ja ho hprĩ hã harênh kaxyw. Nê mẽ ujarênh piită hamỳnh xà hã na pikjêr amexkrut. Hô ja nă mẽ kot wam ra ô kagà hkôt haxwỳr xwỳnhjê nê mãănên kagà nhĩpêx kôt na haxwỳj ja (Panhĩjê iskore hkôt mẽ ahkre mex xà nê mẽ kot amnhĩxpêx tũm xà hkôt. Nê hōja na mẽ kot mẽ hkôt hapôx o pa nê mẽ hkôt mẽ kêp kapêr jamỳnh o pa. Nê mêmoj piită jamỳnh xà hã hkôt haxwỳj nê kapi mex kôt pa mẽ ijahkre xàja kôt hkrax kôt pa mẽ kagà nhĩpêx nê mẽ hamaxpêr kôt mẽ ijamnhĩx ixkapêr mex kaxyw. Nê mêmojja kãm mẽ amnhōrja na pre kagà ho kamă mẽ hamaxpêr rer xàja kôt na pre (mẽ kêp 08 nê kamă mẽ kêp 03 na mẽ nijê mẽ kêp kagà jahkre xwỳnh nê ja kôt 05 na mẽ kêp mêmoy). Nê mẽ kêp panhĩ kagà jahkre xwỳnhjê ja na pre mẽ kot axpêrto kaxkep kôt ahpỳnhă amnhĩxpêja ho axpên pyrăk kaxyw nê tãm àhpumunh o axpên kaêxja o axpên jahkre mex kaxyw. Jakamă na mẽ kot amnhĩxpêx kumaati kamă pihkăr rũnh ă omunh o hipêx anhỹr. Nhũm mẽ ja pumunh pyrăr ă axpên kaêx mã ja ho axpên xô hã ja jarênh pê tãm amnhĩ kukamă àhpumunh kwỳ ho axpên kră kaxpar mex o pa kaxyw. Ja nhĩrôpê ho ahkre Licenciatura Intercultural ja ho mã kagà jahkre xwỳnhjê xà pênh ho hitỳx mã ho axpên kôt àhpumunh kwỳ ho pigranh ja ho amnhĩxpêx tũm kôt àpênh mex kwỳ ho pigranh o pa. Nhỹỹri krĩ hō kamă mẽ papxà. Ă anhỹr kôt mẽ kãm mẽ ahkre xàja o panhĩjê kêp kagà jahkre xwỳnhjê mã ho mẽ hitỳx kaxyx kê mẽ tãm ja ho amnhĩm tăr tỳx mã nê ho àhpumunh kamă amnhĩ jahkre hkwỳ ho hitỳx pê ho amnhĩnê mêmoj punuj granh kaxyw. Ja na kêp mẽ ahkre mex xà hã na tãm mẽ kot mã ho amnhĩ xitỳx nê ho amnhĩptăr pê amnhĩpêr ja ho tãm amnhĩ kukamă mêmoj o hapôx kaxyw.

Kagà maatiijê xitỳx: Mẽ ahkre mex. Panhĩ nhô iskore. Panhĩ mã mẽ ahkrexà mex. Panhĩ nhô Licenciatura Intercultural. Panhĩ pê Apinaje.

¹ Resumo na Língua Apinayé. Tradução do Prof. Me. Cassiano Sotero Apinajé, diretor da Escola *Mătyk*.

LISTA DE SIGLAS

ALB	- Amazônia Legal Brasileira
BTD	- Banco de Teses e Dissertações da Capes
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CNPI	- Comissão Nacional dos Professores Indígenas
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSEI	- Distrito Sanitário Especial Indígena
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	- Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição do Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	- Instituto Socioambiental
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NEPPI	- Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PROLIND	- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PGEDA	- Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	- Secretaria de Educação do Tocantins
SESAI	- Secretaria de Saúde Indígena
SIL	- Sociedade Internacional de Linguística
SPI	- Serviço de Proteção aos Índios
TO	- Tocantins
TC	- Tempo Comunidade
TU	- Tempo Universidade
UEMS	- Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UNEMAT	- Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Cronologia das inserções no campo empírico durante a pesquisa	44
Quadro 2:	Dados gerais do levantamento bibliográfico	58
Quadro 3:	Identificação das pesquisas selecionadas	62
Quadro 4:	Área da Amazônia Internacional.	68
Quadro 5:	Terras indígenas, área e população indígena por unidade	75
Quadro 6:	Aldeias Apinayé	99
Quadro 7:	Cronologia da involução/evolução da aldeia São José.	104
Quadro 8:	Descrição da Escola Estadual Indígena Mãtyk	107
Quadro 9:	Principais programas de formação de professores indígenas no Brasil	139
Quadro 10:	Povos indígenas atendidos ao longo do curso	148
Quadro 11:	Estrutura curricular - Matrizes e Organização	152
Quadro 12:	Fluxo da Trajetória do Estudante no Curso de Educação Intercultural da UFG	154
Quadro 13:	Comparativo entre as Três Habilitações Específicas do Curso	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Vivências na Aldeia São José.	45
Figura 2:	Configuração gráfica dos participantes da pesquisa	50
Figura 3:	Distribuição geográfica da Amazônia Internacional na América do Sul.	69
Figura 4:	Localização da Amazônia Legal e suas interfaces com os biomas brasileiros	70
Figura 5:	Região Norte e a ALB	71
Figura 6:	Povos Tradicionais Amazônicos	72
Figura 7:	Terras Indígenas no Brasil	74
Figura 8:	Línguas Indígenas por municípios	76
Figura 9:	Indígenas Karajá habitantes da Ilha do Bananal (TO).	79
Figura 10:	Jovens Karajá participam do Hetohoky	80
Figura 11:	Ritual hetohoky (“casa grande”).	81
Figura 12:	Indígenas Xerente em atividade tradicional do grupo.	82
Figura 13:	Ritual da Emplumação	83
Figura 14:	Corrida da Tora (Masculino).	84
Figura 15:	Indígenas Krahô-Kanela em marcha pela demarcação de seu território.	85
Figura 16:	O Pajé Tutawa pintado e cantando.	86
Figura 17:	Krahô Takaywrá pedem celeridade em criação de reserva indígena	88
Figura 18:	Indígenas Fulni-ô do Tocantins.	89
Figura 19:	Lideranças Tuxá do Tocantins	90
Figura 20:	Reunião da Defensoria Pública para Alteração de nome/ dos Kanela	91
Figura 21:	Ritual Praia durante a última Assembleia Geral do Povo Pankararu	93
Figura 22:	Mãe e filha na aldeia guarani mbya de Bracuí	94
Figura 23:	Atendimentos assistência social da Prefeitura de Palmas – Povo Warao	95
Figura 24:	Lideranças do Povo Apinayé	96
Figura 25:	Localização da Terra Indígena Apinayé	98
Figura 26:	Pàrkapê: Ritual Sagrado do Povo Apinayé	103
Figura 27:	Entrada na Terra Indígena Apinayé.	103
Figura 28:	Pátio da aldeia São José	105
Figura 29:	Fachada da Estadual Indígena <i>Mãtyk</i>	107
Figura 30:	Livro Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà	110
Figura 31:	Livro Dicionário Bilíngue Apinayé-Português	110
Figura 32:	Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z	111
Figura 33:	Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé	111
Figura 34:	Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé	112
Figura 35:	Livro de Matemática e Ciências Apinayé	112
Figura 36:	Jovem Apinajé é 1º a cursar Medicina no estado do Tocantins	115
Figura 37:	Gislene Apinagé – aluna do curso de Bacharelado em Odontologia	115
Figura 38:	Davi Wamimen Chavito Apinagé, vereador do município de	116
Figura 39:	Aspecto assustador das Carvoarias próximo às aldeias.	117
Figura 40:	Projeto afetou as aldeias Buriti Cumprido e Cocalinho.	117
Figura 41:	Manifesto público do povo Apinajé contra desmatamentos em área	118
Figura 42:	Povos do Cerrado no Intercambio na Aldeia Cocalinho.	119
Figura 43:	Povo Apinajé sob pressão de fazendeiros: lideranças denunciam a	120
Figura 44:	Painel solar instalado no território Apinayé.	121
Figura 45:	Plenária da XII Assembleia Pempxã.	123

Figura 46:	Carta das Mulheres Indígenas do Cerrado- Por território, água e vida	124
Figura 47:	Reunião do CONDISI-TO, no Auditório da Câmara dos Vereadores de	125
Figura 48:	Coletas de bacuri na terra indígena Apinajé	126
Figura 49:	Alunos indígenas – Licenciatura Intercultural	136
Figura 50:	Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI)	149

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1:	Roteiro da entrevista	47
Excerto 2:	A importância das metades <i>Kolti</i> e <i>Kolre</i> : ensinios para a vida e a natureza	102
Excerto 3:	Desmatamentos e Carvoarias afetam Área Indígena Apinayé (2013).	117
Excerto 4:	Desmatamento em área Apinajé reivindicada. (julho de 2022)	118
Excerto 5:	Desmatamento de área na Fazenda Góes, próximo à aldeia São José. (foto: arquivo PEMPXÀ. Dezembro de 2024)	121
Excerto 6:	I Encontro das Mulheres Indígenas do Cerrado, junto com o XI Encontro e Feira dos Povos do Cerrado, para somar vozes e anunciar caminhos em defesa dos nossos direitos e da proteção do Cerrado. Articuladas no âmbito da Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado (MOPIC), reafirmamos nosso protagonismo e a unidade entre povos, gerações e territórios.	125
Excerto 7:	Protagonismo Político	126

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS: trajetória e motivações.....	20
1.1 Contextualização da pesquisa.....	24
1.2 Estrutura organizacional da Tese.....	30
2 CAMINHOS ETNOGRÁFICOS: POR UMA PESQUISA ALÉM DA FRONTEIRA ÉTNICA.....	32
2.1 Abordagem da pesquisa: a perspectiva qualitativa.....	33
2.2 A fenomenologia como fundamento teórico-metodológico.....	35
2.3 A etnografia como inspiração metodológica.....	37
2.4 O ético o êmico e seus entrelaçamentos.....	39
2.5 Percurso metodológico da pesquisa.....	42
2.6 Participantes da pesquisa.....	49
2.7 Técnicas de produção de dados.....	51
2.8 Procedimentos de análise dos dados: Análise Textual Discursiva (ATD).....	52
2.9 Construção das categorias de análise.....	54
2.10 Revisão de literatura: o que dizem as pesquisas.....	57
3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A AMAZÔNIA, OS APINAYÉ E A ALDEIA SÃO JOSÉ.....	67
3.1 Amazônia: espaço de riquezas naturais e diversidade étnica.....	67
3.1.1 Amazônia Internacional.....	68
3.1.2 Indígenas Brasileiros.....	74
3.1.3 Indígenas do Tocantins.....	77
3.1.3.1 Karajá.....	78
3.1.3.2 Karajá-Xambioá.....	79
3.1.3.3 Javaé.....	80
3.1.3.4 Xerente.....	81
3.1.3.5 Krahô.....	83
3.1.3.6 Krahô-Kanela.....	85
3.1.3.7 Avá-Canoeiro.....	86
3.1.3.8 Krahô-Takaywrá.....	87
3.1.3.9 Fulni-ô.....	89
3.1.3.10 Tuxá.....	90
3.1.3.11 Kanela.....	91
3.1.3.12 Pankararu.....	92
3.1.3.13 Guarany.....	93
3.1.3.14 Warao.....	95
3.1.3.15 Apinayé.....	96
3.2 Vozes da Amazônia: os Apinayé no coração da pesquisa.....	97
3.2.1 Aspectos sociohistóricos e culturais.....	97
3.2.2 Dualidade social dos Apinayé: tradições e relações entre <i>Kolti</i> e <i>Kolre</i>	100
3.2.3 Aldeia São José.....	104
3.3 Escola Estadual Indígena <i>Mãtyk</i>	106
3.3.1 Os Apinayé e os materiais escritos.....	109
3.4 Os Apinayé do século XXI.....	114

4. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS.....	128
4.1 Contextualização da Educação Escolar Indígena no Brasil: percurso histórico e político.....	128
4.2 Marcos normativos e políticas públicas da Educação Escolar Indígena e da formação docente indígena	131
4.3 Processos de Formação de professores indígenas no Brasil.....	138
4.3.1 O Magistério Indígena e as primeiras políticas de formação docente.....	139
4.3.2 Licenciaturas Interculturais e Pedagogia Intercultural Indígena.....	142
4.4 Interculturalidade na formação docente.....	145
4.5 A licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás.....	147
4.5.1 Estrutura curricular e áreas de formação.....	151
 5. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS APINAYÉ E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA ESCOLA MÂTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ..	158
5.1 Universo da Pesquisa.....	158
5.2 Categoria I: O percurso formativo e os desafios da permanência no ensino superior intercultural.....	159
5.3 Categoria II: Interculturalidade, currículo e presença dos saberes indígenas no processo formativo.....	163
5.4 Categoria III: Contribuições da formação superior intercultural para a prática pedagógica dos professores indígenas Apinayé.....	166
5.5 Categoria IV: Formação continuada, autonomia profissional e desafios contemporâneos da docência indígena.....	169
 6. PONTO DE CHEGADA: reflexões e considerações.....	175
 REFERÊNCIAS.....	180
 APÊNDICES.....	193

1. PRIMEIROS PASSOS: Trajetória e motivações

Minha trajetória é tecida de muitas vozes e caminhos. Sou fruto dos encontros e desencontros, das aprendizagens e desaprendizagens, e na coletividade me encontro e me ressignifico.

Luciano-Baniwa (2006).

Cada ser humano percebe e se relaciona com o mundo de maneira única, cada um com suas experiências e vivências. A trajetória acadêmica e o contato com os povos indígenas do Tocantins tiveram início ainda na infância, durante a formação no ensino fundamental. Nasci em Araguatins, cidade às margens do rio Araguaia, e passei a infância e juventude em Itaguatins, onde cresci e construí as primeiras experiências de vida. Uma cidade situada a apenas 21 km do território do povo Apinayé, localizado na região conhecida como o Bico do Papagaio². Desde cedo, convivi com colegas Apinayé e observei como suas experiências educacionais se diferenciavam das dos demais estudantes. Esse convívio foi um ponto de partida fundamental para o interesse e aproximação com a Educação Escolar Indígena e suas particularidades.

Na escola urbana, compartilhava o ambiente com dois colegas Apinayé. A convivência diária despertou minha curiosidade sobre sua cultura, seus modos de vida e, principalmente, sobre os desafios que enfrentavam no contexto educacional urbano, na escola municipal Santo Antônio da Cachoeira. Logo percebi que, embora frequentássemos a mesma escola, as dificuldades enfrentadas por eles eram distintas das minhas, uma vez que “A escola que desconsidera a língua e a cultura dos povos indígenas contribui para processos de exclusão, fracasso escolar e negação da identidade indígena” (Brasil, 1998, p. 22). Nesse contexto, a barreira linguística e cultural se impunha como um desafio constante, considerando toda a estrutura pedagógica e curricular da escola era voltada para a perspectiva da sociedade não indígena, desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas dos povos originários. De acordo com Maher (2007, p. 67) “Quando a escola ignora a língua materna do estudante indígena, transforma a diferença linguística em obstáculo pedagógico, reforçando desigualdades históricas”.

²Situada no extremo-norte do Estado do Tocantins, a região do Bico do Papagaio é a área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, conhecida pela sua biodiversidade e forte presença de palmeiras de babaçu. Compreende municípios como Araguatins (maior cidade), Augustinópolis, Esperantina e Tocantinópolis, destacando-se pelas praias fluviais no Rio Araguaia e sua localização na divisa com Pará e Maranhão. Disponível em: <https://www.to.gov.br/bico-do-papagaio/188qs3gvjbwu>. Acesso em 07 jan. 2026.

Esse cenário suscitou reflexões sobre a complexidade das relações interétnicas no espaço escolar e sobre os impactos do modelo educacional vigente na construção da identidade indígena. Ao mesmo tempo em que a escola promovia a inserção dos estudantes indígenas no ensino escolar, muitas vezes negligenciava a valorização de seus saberes, práticas e línguas, resultando em uma educação assimétrica que reforçava a hegemonia do conhecimento ocidental. Como observa Maher (2006, p. 82), “A escola, ao promover uma educação monocultural e monolíngue, pode atuar como um espaço de pressão para a assimilação dos povos indígenas, compromete a continuidade de suas línguas e tradições”. Essa dicotomia foi um convite a refletir sobre o lugar que os indígenas ocupam nas estruturas educacionais e como o sistema de ensino pode desconsiderar ou até mesmo apagar as formas de saber e viver desses povos.

Esse primeiro contato foi determinante para o surgimento de questionamentos sobre o papel da Educação Escolar Indígena e os desafios enfrentados pelos povos indígenas no sistema educacional brasileiro, que de acordo com Cohn e Santana (2016, p. 69) “Os povos indígenas têm na escola um espaço de disputa por seus direitos, onde pretende-se reafirmar suas identidades e seus saberes, muitas vezes confrontando a lógica homogeneizadora do sistema escolar”. A partir dessa experiência inicial e com o desejo de compreender melhor sobre a educação indígena e a Educação Escolar Indígena, seus desafios, possibilidades e seus aspectos legais, que, posteriormente, se tornaria o cerne da trajetória acadêmica.

O cenário que vivenciei nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Antônio da Cachoeira em Itaguatins-TO, em que a língua Apinayé, a cultura indígena e não indígena se entrecruzam, me fez pensar na complexidade das relações interétnicas no contexto escolar, onde as identidades e subjetividades se constroem e se desconstroem, me despertou para a importância de uma educação que respeite e valorize a alteridade, onde o processo de constituição das identidades não deve ser um processo de sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas sim uma oportunidade de diálogo e respeito mútuo, na compreensão da importância de suas culturas e identidades.

Nesse sentido, foram se intensificando meu interesse pelos estudos sobre a Educação Escolar Indígena, que mais tarde se aprofundaria na trajetória acadêmica desenvolvida, com a realização das pesquisas de mestrado e doutorado sobre a educação a formação de professores indígenas e o bilinguismo no Tocantins. Ao longo dessa jornada, pude perceber que o contato com os povos indígenas do Tocantins,

especialmente os Apinayé, Krahô e Karajá-Xambioá, não se resume a uma troca de saberes acadêmicos, mas a uma vivência que transforma a forma de olhar e agir no mundo assim como compreender que os professores indígenas desempenham um papel fundamental na construção de uma escola que dialogue com as tradições de seus povos, tornando-se mediadores entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares, conforme afirma (Silva e Azevedo, 1995).

No ano de 2015, ingressei no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde desenvolvi a dissertação de mestrado sobre a implantação da Educação Escolar Indígena no Tocantins. A pesquisa registrou a trajetória do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena, considerando a diversidade de povos, culturas e línguas, com ênfase na situação de contato entre esses povos e a sociedade não indígena. O mestrado possibilitou conviver com o Povo Krahô, especialmente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde foi possível vivenciar e participar de eventos culturais, como rituais, jogos tradicionais, festas comunitárias e atividades voltadas ao ensino da língua materna.

Esse período de imersão entre os Krahô possibilitou uma compreensão sobre a educação bilíngue e intercultural, que respeite e valorize as práticas pedagógicas próprias dos povos indígenas. Participei de oficinas voltadas para o ensino da língua materna, levando em consideração os aspectos históricos e socioculturais desse povo, e pude acompanhar o lançamento de materiais didáticos bilíngues elaborados pelos próprios professores indígenas. Essas experiências foram fundamentais para consolidar minha convicção de que a educação indígena deve ser construída em diálogo com os próprios indígenas, respeitando suas especificidades e autonomia.

Em 2018, iniciei meu percurso doutoral com o projeto “Bilinguismo Indígena: as línguas em situação de uso nos domínios sociais Apinayé e Krahô”. Esse trabalho nasceu do desejo de compreender mais profundamente as práticas linguísticas que atravessam a vida cotidiana desses povos, com os quais já havia estabelecido vínculos acadêmicos e pessoais em pesquisas anteriores.

A tese, defendida em 2022 na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), permitiu-me investigar como as línguas indígenas e o português interagem e são utilizadas nos diferentes domínios sociais dessas comunidades, oferecendo uma compreensão sobre a vitalidade linguística e os processos de manutenção e/ou substituição dessas línguas. Os resultados demonstraram que o bilinguismo das comunidades estudadas é individual e social e se caracteriza por sua

multidimensionalidade, é também um bilinguismo infantil consecutivo. O estudo explorou, entre outros aspectos, a escolha linguística em contextos como a família, a escola, rituais e atividades comunitárias, além de identificar a percepção dos próprios indígenas sobre o uso e a importância de suas línguas maternas e do português.

Durante essa imersão, tive a honra de receber um nome Apinayé, concedido pela professora indígena Ana Rosa Ribeiro Salvador Apinajé³. Recebi o nome *Tamgàk* no ritual de nomeação. Entre os Apinayé, esse processo cultural é denominado “batizado”, termo apropriado a partir do contexto não indígena, especialmente da tradição religiosa católica. Essa apropriação está relacionada ao contato histórico desse povo, assim como de outros povos indígenas do Brasil, com missões religiosas católicas e protestantes, a exemplo das atuações vinculadas ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL). *Tamgàk* em Apinayé remete a “mulher pequena”. Esse nome não possui uma tradução exata para o português, mas carrega um significado profundo dentro da tradição do Povo, simbolizando delicadeza, força e a importância do lugar da mulher na comunidade, mesmo quando a presença física possa parecer modesta ou discreta. É um nome que expressa cuidado, resistência e a continuidade da cultura através das gerações, ressaltando o valor da mulher como guardiã dos saberes e dos laços comunitários. Receber esse nome foi uma marca simbólica da aceitação e do entrelaçamento de histórias, saberes e afetos no território indígena, reafirmando os laços de respeito, escuta e compromisso com as lutas e memórias do povo Apinayé.

A partir dessas experiências, tornou-se evidente que o contato com os povos indígenas transcende a pesquisa acadêmica. Representa uma jornada de aprendizado contínuo, na qual a troca de saberes é mútua e transforma tanto a perspectiva enquanto pesquisadora quanto a própria visão de mundo. O percurso que iniciei ainda na infância, ao conviver com colegas indígenas no ensino fundamental, evoluiu para uma trajetória acadêmica profundamente conectada com a educação indígena e suas múltiplas dimensões.

Pensar em educação implica reconhecer que se trata de um fenômeno histórico, social e culturalmente situado, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. Para autores como Saviani (2007), a educação constitui um processo intencional de formação

³ Na literatura acadêmica, é possível encontrar tanto a grafia “Apinayé” quanto “Apinajé” para se referir ao povo indígena do Tocantins. Ambas as formas são utilizadas, sendo que a primeira é mais comumente adotada pelos próprios membros da comunidade, enquanto a segunda aparece em algumas publicações acadêmicas e documentos oficiais. A comunidade foi consultada e optou pela escrita Apinayé, utilizada na pesquisa. A comunidade indígena fez a escolha pela escrita em Apinayé.

humana, voltado à socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, não há educação neutra: ela é atravessada por valores, práticas e sentidos que orientam a construção de sujeitos e de coletividades.

Ao refletirmos sobre a educação indígena, é fundamental compreendê-la como um processo formativo que se aporta nas cosmologias, línguas, tradições e modos próprios de organização social dos diferentes povos. Trata-se de um saber alicerçado na experiência comunitária, que não se dissocia da vida cotidiana, da espiritualidade e da relação com a natureza (Baniwa, 2019). Essa educação, portanto, não se limita ao espaço escolar, pois se realiza no âmbito das práticas culturais, das narrativas orais, dos rituais e da convivência intergeracional.

Já a Educação Escolar Indígena, tal como regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB (Lei nº 9.394/1996), constitui uma modalidade específica de ensino, orientada pelos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da valorização da identidade étnica. Diferentemente da educação indígena em sentido amplo, a Educação Escolar Indígena ocorre no espaço institucionalizado da escola, mas deve dialogar com os saberes tradicionais, respeitar as especificidades culturais e a autonomia dos povos na definição de seus projetos pedagógicos (Brasil, 1996; Silva, 2012).

Assim, ao longo desta pesquisa, assumo como perspectiva analítica a articulação entre esses três conceitos, reconhece que a educação, em sua dimensão universal, encontra nas práticas educativas indígenas e na Educação Escolar Indígena, expressões singulares que desafiam paradigmas, problematizam práticas hegemônicas e contribuem para a construção de uma educação plural no contexto brasileiro.

A vivência com os povos Apinayé e Krahô, aliada às pesquisas, possibilitou reflexões sobre o papel da educação na preservação das línguas e culturas indígenas, reforçando a necessidade de políticas educacionais que respeitem e fortaleçam os direitos desses povos. Assim, a trajetória construída segue marcada pelo compromisso de contribuir para uma educação diferenciada, em que as vozes indígenas sejam protagonistas na construção de seus próprios caminhos educativos e identitários.

1.1 Contextualização da pesquisa

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas políticas, sociais e culturais, sobretudo no que se refere ao reconhecimento do direito dos povos originários a uma educação específica, diferenciada,

bilíngue, intercultural e construída a partir de seus próprios projetos societários. Durante grande parte da história brasileira, os processos educativos destinados às populações indígenas estiveram vinculados a políticas integracionistas que desconsideravam as formas próprias de organização social, as línguas originárias, os saberes tradicionais e os modos próprios de ensinar e aprender presentes em cada povo.

Nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, importantes transformações ocorreram no campo das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, reconhecendo-se o direito à diferença e a necessidade de construção de modelos educativos que respeitassem a pluralidade étnica e cultural existente no país. Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ocupar papel central nos debates educacionais, compreendida como elemento fundamental para a consolidação da Educação Escolar Indígena nos territórios tradicionais.

No estado do Tocantins, a presença indígena constitui parte significativa da diversidade sociocultural regional. O território tocantinense abriga diferentes povos originários, entre eles os Apinayé, Krahô, Xerente, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá e outros grupos que historicamente lutam pela preservação de seus territórios, de suas línguas, de seus conhecimentos tradicionais e pelo fortalecimento de seus processos próprios de organização social e cultural.

Entre esses povos, destaca-se o povo Povo Apinayé, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, localizado na região norte do estado do Tocantins, especialmente nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia do Tocantins, Cachoeirinha e São Bento do Tocantins. Os Apinayé possuem longa trajetória de resistência histórica frente aos processos de colonização e mantêm importantes práticas socioculturais, linguísticas e educativas que continuam sendo transmitidas entre gerações, constituindo elementos fundamentais na preservação de sua identidade coletiva.

Demograficamente, dados do Censo (2025) aponta que a população indígena no Tocantins é de 20.023 pessoas, o que corresponde a aproximadamente 1,32% da população total do estado. Destes indígenas, cerca de 75,9% residem em terras indígenas já delimitadas, o que torna o Tocantins o 2º estado do Brasil com maior percentual de indígenas residindo dentro de seus territórios.

Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o estado do Tocantins dispõe de 130 escolas indígenas, sendo 95 unidades próprias e 35 extensões, responsáveis por atender aproximadamente 5.966 estudantes em diferentes comunidades (CONSED, 2022). Já a Secretaria de Comunicação do Tocantins (SECOM/TO) aponta

que essas escolas contam com cerca de 453 professores, entre indígenas e não indígenas, que atuam diretamente no processo educativo das escolas indígenas. Esses dados revelam a amplitude da rede de ensino indígena no estado, ao mesmo tempo em que demonstram o desafio de ampliar a presença de docentes indígenas, condição fundamental para assegurar uma educação diferenciada e alinhada às realidades socioculturais dos povos atendidos.

Nesse cenário, a escola indígena assume papel estratégico não apenas como espaço de escolarização formal, mas também como território de fortalecimento cultural, de valorização da língua materna e de reafirmação dos conhecimentos tradicionais produzidos no interior das comunidades. Entretanto, para que essa educação se efetive de maneira coerente com os princípios da interculturalidade e da autonomia indígena, torna-se fundamental discutir os processos de formação docente destinados aos próprios professores indígenas que atuam nesses espaços escolares.

A presente pesquisa insere-se nesse debate ao voltar seu olhar para a formação de professores indígenas Apinayé do Tocantins, especialmente aqueles que realizaram sua formação superior no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, buscando compreender de que maneira esse percurso formativo tem contribuído para o exercício da prática pedagógica nas escolas indígenas e para o fortalecimento das relações entre escola, cultura e comunidade.

Compreender a formação de professores indígenas, nesse contexto, significa analisar não apenas trajetórias acadêmicas institucionais, mas também processos mais amplos de construção identitária, circulação de saberes, diálogo intercultural e fortalecimento das formas próprias de produção de conhecimento construídas historicamente pelos povos indígenas em seus territórios.

Assim, a formação de professores indígenas tem se tornado um tema cada vez mais relevante, especialmente em um contexto que valoriza a diversidade cultural e étnica. Os povos indígenas, como os Apinayé, possuem saberes, tradições e práticas pedagógicas próprias, que devem ser reconhecidos e incorporados ao processo educacional.

Almeida (2011) destaca que a formação de professores voltada à educação dos povos indígenas é resultado de um longo processo de luta, resistência e pressão dos próprios povos, que historicamente vêm pautando a educação em seus territórios e reivindicando políticas específicas para garantir seus direitos.

Nesse contexto, a criação do “Observatório da Educação Escolar Indígena”, em 2009, representou um marco importante em âmbito nacional, a atenção mais estruturada à formação docente indígena e às políticas de Educação Escolar Indígena. Este programa foi desenvolvido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com a então SECAD, que hoje é a SECAdi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), responsável por formular e articular políticas educacionais focadas na inclusão, diversidade, educação especial, de jovens e adultos (EJA), campo, quilombola e indígena e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O objetivo principal é fortalecer a formação de profissionais para a Educação Básica Intercultural Indígena, estimulando a produção acadêmica e promover a formação de alunos de graduação e pós-graduação (Almeida, 2011).

De acordo com Silva e Rodrigues (2019), existe uma crescente demanda por cursos específicos para a formação de docentes indígenas, formando-os para atuar nas escolas de suas próprias comunidades. Essa formação é importante e assegura o direito à educação específica e de qualidade para esses povos, preserva e promove suas tradições culturais e línguas nativas. Para Almeida (2011):

A década de 1990 veio consolidar os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros (Almeida, 2011, p. 134).

Para que se efetivem políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, é importante que se formem professores para atuarem nas escolas de suas aldeias. Desse modo, as Licenciaturas Interculturais se constituem em cursos de formação de professores indígenas, considerando a interculturalidade promotora de uma educação para o reconhecimento do outro, favorece o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. É, pois, uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os distintos grupos socioculturais, e que seja capaz de possibilitar a construção de um projeto educacional (Candau, 2008).

Nesse sentido, a formação docente, não somente no contexto indígena, mas em todas as esferas educacionais, requer uma formação que favoreça a atuação profissional, valorizando o ser humano em todas as suas complexidades e multimensionalidades, adquirindo conhecimentos, vivenciando experiências e desenvolve uma prática efetiva na escola que contemple a interculturalidade como elemento catalizador de sua prática (Ribeiro, Pinho e Vizolli, 2020).

Dados do Censo Escolar de 2023, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existem aproximadamente 15.873 professores indígenas atuando na educação básica pública no Brasil, representando cerca de 0,79% do total de docentes no país. A maioria desses professores possui vínculo temporário. Cerca de 74% dos docentes indígenas são contratados de forma temporária, enquanto 19,9% possuem contratos efetivos. Além disso, a formação acadêmica desses profissionais tem avançado nos últimos anos. Em 2013, apenas 25% dos professores indígenas possuíam ensino superior completo; esse número aumentou para 47% em 2022. Esses dados destacam os desafios enfrentados na valorização e na formação específica dos professores indígenas no Brasil.

São desafios da Educação Escolar Indígena: a oferta de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas; a oferta de formação inicial e continuada específica para professores indígenas; a situação funcional dos professores que atuam em escolas indígenas; a construção de escolas indígenas; a qualificação da infraestrutura física escolar e a organização da Educação Escolar Indígena. Segundo o Censo da Educação Básica/INEP/2023 (INEP), há carência de oferta de ensino médio e de oferta dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas, considerando que apenas 15,28% das escolas, em Terras Indígenas, ofertam ensino médio. Das 177.972 matrículas no ensino fundamental, apenas 73.396 são matrículas nos anos finais do ensino fundamental (41,24%).

Segundo a comparação entre o Censo Escolar do INEP de 2013 e 2022, houve um aumento dos professores do quantitativo de indígenas com formação inicial. Em 2013, apenas 25% possuíam ensino superior, enquanto, em 2022, esse número representou 47%. Apesar desses dados indicarem um avanço na qualificação profissional dos docentes, os números ainda demonstram a necessidade de forte investimento em políticas de formação de professores da Educação Escolar Indígena.

No que se refere à situação funcional dos docentes que atuam em escolas indígenas, os dados do INEP (2022) revelam um quadro de precarização. Do total, 4.396

professores são concursados efetivos, enquanto 19.406 atuam por meio de contratos temporários, 68 são terceirizados e 350 possuem vínculos via CLT. Observa-se, portanto, que 81,24% desses profissionais exercem suas funções em caráter temporário, ao passo que apenas 18,40% são efetivos. Ademais, somente três secretarias estaduais de educação, sendo: Amapá, Bahia e Roraima que dispõem de planos de carreira específicos para professores indígenas, evidenciando a ausência de políticas estruturantes que valorizem e assegurem condições estáveis de trabalho a esses profissionais (INEP, 2022).

Estudar as contribuições da Licenciatura Intercultural é fundamental para identificar as potencialidades e os desafios enfrentados por professores indígenas na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com suas tradições. A partir da análise das (des)conexões entre a formação recebida e a cultura Apinayé.

Diante dos avanços observados nas políticas públicas voltadas à formação superior indígena nas últimas décadas, especialmente por meio da criação de cursos específicos destinados à formação de professores indígenas, torna-se necessário compreender em que medida tais processos formativos têm efetivamente contribuído para o exercício da docência nas escolas indígenas e para a construção de práticas pedagógicas articuladas às realidades socioculturais de cada povo.

Nesse contexto, a presente investigação é conduzida pela seguinte interrogação: que contribuições o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, traz para a formação e prática pedagógica de professores Apinayé que atuam na Escola *Mãtyk* da aldeia São José, localizada no município de Tocantinópolis, Tocantins?

A relevância desta pesquisa está associada à necessidade de ampliar as discussões acadêmicas sobre formação de professores indígenas no Brasil, especialmente no contexto amazônico e tocantinense, campo ainda marcado por lacunas investigativas quando comparado a outros debates consolidados no campo educacional.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral deslindar contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, para a formação e atuação de professores Apinayé que atuam na escola *Mãtyk* da aldeia São José.

A fim de alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar processo de formação de professores no curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás, com vista no exercício da prática docente indígena.
- 2) Conhecer processos de educação (escolar e Apinayé) na aldeia São José.

3) Compreender (des)conexões de práticas pedagógicas e culturais desenvolvidas por professores Apinayé atuantes na Escola *Mátyk* formados, ou em processo de formação, no curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás.

1.2 Estrutura organizacional da Tese

A Tese está organizada de modo a refletir com sensibilidade e rigor acadêmico o tema, os objetivos e a metodologia que orientam a pesquisa. A introdução, intitulada “Primeiros Passos: trajetória e motivações”, a qual simboliza o ponto de partida desta travessia intelectual e afetiva. Nesse momento, delineiam-se as experiências que me constituem enquanto pessoa, professora e pesquisadora, vivências entrelaçadas à convivência com os Apinayé, que inspiraram e guiaram os contornos desta investigação.

A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados o tema da pesquisa, a problematização, os objetivos, geral e específicos, bem como a justificativa que fundamenta a relevância acadêmica, científica, social e política do estudo. Também são mencionados os caminhos iniciais que orientaram a construção da investigação, situando o leitor quanto ao objeto de estudo e à proposta central da pesquisa.

Na segunda seção, dedica-se à descrição dos caminhos metodológicos que orientaram a investigação, com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, com inspiração na fenomenologia e etnografia. valorizando as práticas culturais, as experiências vividas e as múltiplas vozes que constituem o campo. A caracterização dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração de dados, com destaque para as categorias analíticas construídas, e, por fim, a revisão de literatura, que situa este trabalho no conjunto de produções acadêmicas já existentes.

A terceira seção, apresenta-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, articulando a dimensão territorial, étnica, cultural e educacional, parte-se de uma reflexão acerca da Amazônia enquanto espaço de riquezas naturais e diversidade étnica, abrangendo tanto sua configuração internacional quanto sua relevância no cenário brasileiro. Em seguida, destacam-se os povos indígenas do Tocantins, com ênfase em suas especificidades históricas, culturais e linguísticas, contemplando os Apinayé, protagonistas desta investigação, elementos sócio-históricos e culturais, bem como a compreensão da dualidade social entre *Kolti* e *Kolre*, que estrutura a vida comunitária. A caracterização da Aldeia São José, espaço de vivência e observação empírica, permite contextualizar de

forma mais precisa o lócus da investigação. Na sequência, é apresentada a Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, instituição que materializa os processos educativos no interior da comunidade. Por fim, discute-se a condição dos Apinayé no século XXI, ressaltando os desafios atuais de afirmação identitária, manutenção cultural e exercício da cidadania em meio às transformações sociais, políticas e educacionais.

A quarta seção dedica-se à discussão dos processos históricos e formativos que constituem a formação de professores indígenas no Brasil, abordando a consolidação das políticas educacionais voltadas à Educação Escolar Indígena e os diferentes modelos de formação docente desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Nessa seção, apresenta-se ainda a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, locus formativo central desta pesquisa, destacando sua organização pedagógica e sua relevância na formação de professores indígenas Apinayé do Tocantins.

A quinta seção concentra-se no núcleo empírico desta pesquisa, que busca compreender a formação e a prática pedagógica dos professores indígenas Apinayé na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, localizada na Aldeia São José. Nesse espaço, a escola se constitui como local de encontros entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, revelando como os docentes articulam sua trajetória formativa com os desafios cotidianos da docência. Em seguida, são sistematizadas as perguntas e respostas, nas quais se descrevem e discutem os dados gerados a partir da escuta dos professores, evidenciando os sentidos atribuídos à docência, às metodologias de ensino, às estratégias interculturais e aos modos de articular a escola ao projeto de vida comunitário.

A sexta e última seção constitui o ponto de chegada desta tese, espaço destinado às reflexões e considerações finais acerca do percurso realizado. Retomam-se os objetivos que orientaram a pesquisa, destacando as principais contribuições teóricas, metodológicas e empíricas, bem como os aprendizados construídos no diálogo com os professores indígenas Apinayé e com a comunidade da Aldeia São José. Além disso, são apontados os limites encontrados no processo investigativo e as possibilidades de continuidade do debate em futuras pesquisas, de modo a ampliar a compreensão sobre a formação docente indígena e a educação intercultural no Tocantins.

2: CAMINHOS ETNOGRÁFICOS: POR UMA PESQUISA ALÉM DA FRONTEIRA ÉTNICA

Para nós, o caminho da vida é o caminho da nossa aldeia. Caminhamos com nossos parentes, com os espíritos da natureza e com os ensinamentos dos antigos. Aprendemos com o rio, com o vento e com as árvores, que o saber não é de uma pessoa só, mas de todos os que vieram antes e dos que ainda virão.

Heloisa Apinagé (2022)

Compreender os processos formativos de professores indígenas implica adentrar um campo marcado por múltiplas dimensões: culturais, linguísticas, territoriais e pedagógicas, que se entrelaçam nas experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, esta pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão dos fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos próprios participantes, no contexto da Educação Escolar Indígena.

Como fundamento teórico-metodológico, a investigação fundamenta-se na fenomenologia, em diálogo com a inspiração etnográfica, orientando a apreensão, a descrição e a interpretação dos fenômenos tais como se manifestam na experiência vivida dos sujeitos. Tal perspectiva possibilita valorizar a singularidade das trajetórias dos professores Apinayé, bem como os sentidos atribuídos por eles à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas em seus territórios.

No desenvolvimento da pesquisa, diferentes procedimentos metodológicos foram mobilizados de forma articulada. A pesquisa bibliográfica contribuiu para a construção do referencial teórico, mediante o diálogo com autores que discutem Educação Escolar Indígena, formação de professores indígenas, interculturalidade, fenomenologia e etnografia. Já a pesquisa documental possibilitou a análise de legislações, diretrizes educacionais, documentos institucionais e normativas voltadas à Educação Escolar Indígena, situando o estudo no âmbito das políticas públicas educacionais destinadas aos povos indígenas.

A pesquisa de campo, por sua vez, favoreceu a aproximação com o contexto investigado, por meio do contato direto com os professores indígenas Apinayé da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, localizada na aldeia São José. Tal aproximação permitiu compreender experiências, práticas pedagógicas, narrativas e percepções construídas no exercício da docência indígena, considerando os atravessamentos culturais e comunitários presentes no cotidiano escolar.

A organização do referencial teórico e das análises desdobra-se em categorias construídas a partir do diálogo entre o material empírico e os aportes teóricos mobilizados na pesquisa. Essas categorias emergiram do processo analítico fundamentado na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme será detalhado em seção específica deste capítulo. Entre os principais eixos teóricos mobilizados destacam-se: (1) Educação; (2) Educação Escolar Indígena; (3) Formação de Professores Indígenas; (4) Licenciatura Intercultural Indígena; (5) Povo Apinayé; (6) Etnografia; e (7) Fenomenologia.

2.1 Abordagem da pesquisa: a perspectiva qualitativa

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais envolvem dimensões subjetivas, culturais, sociais e simbólicas, exigindo uma abordagem que considere os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e vivências. Tal perspectiva possibilita compreender a complexidade das práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena, especialmente aquelas atravessadas pelas relações de pertencimento étnico, identidade cultural, territorialidade e memória coletiva.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, valores, crenças, motivações, aspirações e atitudes presentes nas relações humanas e sociais. Conforme destaca Minayo (2001, p. 21), esse tipo de investigação “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, permitindo compreender os fenômenos em sua profundidade e em suas múltiplas relações.

Essa abordagem reconhece as especificidades das ciências humanas e sociais, afastando-se da lógica positivista fundamentada na neutralidade e na objetividade absoluta. Nesse sentido, Goldenberg (1997, p. 34) afirma que:

[...] Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (Goldenberg, 1997, p. 34).

Sob essa perspectiva, os fenômenos não são reduzidos a dados numéricos ou relações mensuráveis, mas compreendidos a partir das experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos socioculturais. Conforme apontam Silveira e Córdova (2009), a

pesquisa qualitativa trabalha com dados não mensuráveis, produzidos por meio da interação entre pesquisador e participantes, valorizando os discursos, as narrativas e os sentidos construídos nas experiências sociais.

Nessa modalidade de investigação, o pesquisador assume papel ativo na produção e interpretação dos dados, exigindo rigor teórico, sensibilidade analítica e constante reflexão acerca de sua inserção no campo investigado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por considerar o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal da investigação, valorizando os processos, as interações e os significados produzidos pelos participantes.

No contexto desta tese, a abordagem qualitativa mostra-se especialmente pertinente por possibilitar a compreensão das experiências formativas dos professores indígenas Apinayé, considerando os sentidos atribuídos à formação docente. Trata-se, portanto, de uma perspectiva investigativa comprometida não apenas com a descrição dos fenômenos, mas com a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos em suas experiências no mundo vivido.

Sob o ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e interpretativa. A dimensão descritiva possibilitou observar, registrar e compreender as experiências formativas e pedagógicas dos professores indígenas em seu contexto sociocultural. Conforme Gil (2008, p. 42), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos, considerando suas experiências, valores, crenças e modos de vida. Conforme afirma Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2014, p. 21). Sendo assim, a construção das categorias permitiu interpretar os sentidos presentes nas narrativas, práticas e relações socioculturais observadas na comunidade Apinayé, aldeia São José.

Já a dimensão interpretativa permitiu compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas trajetórias formativas e experiências docentes, considerando suas vivências, historicidades e contextos culturais. Para Creswell (2010, p. 209), a interpretação envolve a inserção do pesquisador no processo investigativo, mediante suas “origens, história, contextos e entendimentos anteriores”, reconhecendo que toda compreensão é atravessada pelas relações construídas no percurso da pesquisa.

Dessa forma, a perspectiva qualitativa adotada nesta investigação possibilitou compreender a formação de professores indígenas Apinayé para além de dados objetivos ou institucionais, permitindo apreender os sentidos, experiências e significados construídos pelos sujeitos em seus percursos formativos e em suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Escolar Indígena.

2.2 A fenomenologia como fundamento teórico-metodológico

A fenomenologia constitui o principal fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, por possibilitar a compreensão dos fenômenos a partir das experiências vividas pelos sujeitos, considerando os sentidos e significados atribuídos às suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o fenômeno não é compreendido como algo externo ao sujeito, mas como aquilo que se manifesta à consciência no mundo vivido, exigindo do pesquisador uma postura de escuta, descrição e interpretação das experiências tal como elas se apresentam.

A fenomenologia tem origem nos estudos do filósofo alemão Edmund Husserl, que propôs o retorno “às coisas mesmas”, buscando compreender os fenômenos para além das explicações objetivistas e positivistas. Segundo Husserl (2006), toda consciência é consciência de alguma coisa, ou seja, a experiência humana é sempre intencional e direcionada ao mundo vivido.

Nesse sentido, a fenomenologia desloca o olhar investigativo da busca por verdades absolutas para a compreensão das experiências e significados produzidos pelos sujeitos em suas relações com o mundo. Para Bicudo (1994, p. 18), o fenômeno “é aquilo que se mostra para uma consciência”, sendo compreendido a partir das percepções, interpretações e experiências vividas pelos sujeitos.

Ao discutir a fenomenologia, Merleau-Ponty (2018, p. 1) afirma que “[...] a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”.

Todavia, o autor ressalta que tais essências não se encontram dissociadas da existência concreta, pois o ser humano experiencia o mundo por meio do corpo, da cultura, da linguagem e das relações estabelecidas no cotidiano. Assim, a experiência vivida torna-se elemento central da investigação fenomenológica.

Nessa direção, Merleau-Ponty (2018) contribui significativamente para esta pesquisa ao compreender o corpo como mediador das experiências no mundo vivido. Para

o autor, percepção, corpo e mundo encontram-se profundamente articulados, de modo que os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências concretas e culturais. Essa compreensão dialoga com o contexto desta investigação, uma vez que a formação dos professores indígenas Apinayé é atravessada por experiências coletivas, territorialidades, memórias e saberes tradicionais.

A fenomenologia também exige do pesquisador uma postura de suspensão de julgamentos e preconceções. Tal atitude não implica neutralidade absoluta, mas esforço reflexivo para compreender o fenômeno em sua singularidade, evitando interpretações previamente cristalizadas. Conforme destaca Hammes (2015):

É uma filosofia que recoloca as essências na existência. Em fenomenologia os valores do pesquisador são colocados em suspensão, para que possa ter um olhar que possibilite perceber o que se evidencia no fenômeno, ou seja, o seu significado e relevância no contexto em que se apresenta. O que significa também realizar o movimento de retorno à coisa mesma, desvelar a essência do fenômeno investigado (Hammes, 2015, p. 35).

Sob esse olhar, a fenomenologia possibilita compreender os fenômenos educacionais não como realidades fixas ou universais, mas como experiências significadas pelos sujeitos em seus contextos históricos, culturais e sociais. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a escuta sensível, a descrição rigorosa das experiências e a interpretação dos sentidos construídos no mundo vivido.

Na pesquisa fenomenológica, a experiência assume centralidade, uma vez que o conhecimento emerge das vivências narradas pelos participantes. Conforme aponta Fini (1994, p. 25), “o fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação”. Dessa forma, a compreensão do fenômeno ocorre por meio das descrições dos sujeitos acerca de suas experiências no mundo da vida.

Nessa perspectiva, a fenomenologia não busca explicar os fenômenos a partir de relações causais ou generalizações, mas descrevê-los e interpretá-los conforme os significados atribuídos pelos sujeitos. Como afirma Merleau-Ponty (2018, p. 1), a fenomenologia “repõe as essências na existência”, reconhecendo que os sentidos são produzidos nas experiências concretas e cotidianas.

No contexto desta tese, a fenomenologia possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Escolar Indígena. A partir das narrativas, experiências e vivências compartilhadas pelos participantes, buscou-se apreender os

significados produzidos em torno da docência indígena, da interculturalidade, da valorização cultural e dos processos de fortalecimento identitário presentes na formação docente indígena.

Desse modo, a postura fenomenológica adotada nesta investigação orientou o movimento de aproximação com o fenômeno estudado, favorecendo uma compreensão sensível das experiências dos sujeitos e reconhecendo a pluralidade de sentidos presentes nas trajetórias formativas dos professores indígenas Apinayé. A investigação orienta-se pela descrição e interpretação dos significados expressos pelos participantes, organizados em unidades de sentido, em um movimento analítico que busca compreender o fenômeno em sua complexidade, sem pretensão de esgotá-lo, reconhecendo seu caráter dinâmico e inacabado.

2.3 A etnografia como inspiração metodológica

A etnografia constitui uma importante inspiração metodológica desta pesquisa, por possibilitar a aproximação com os modos de vida, as práticas culturais e as experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos no contexto investigado. Em diálogo com a fenomenologia, a perspectiva etnográfica contribuiu para compreender os sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé às suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas, considerando as relações estabelecidas entre escola, cultura, território e comunidade.

A etnografia, tradicionalmente vinculada à Antropologia, caracteriza-se pela inserção do pesquisador no contexto social investigado, valorizando a observação, a escuta e a convivência com os sujeitos da pesquisa. Segundo Geertz (1989, p. 15), a etnografia consiste em uma “descrição densa”, isto é, um esforço interpretativo voltado à compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos em suas práticas culturais e sociais.

A etnografia é, antes de tudo, uma prática de presença. O pesquisador etnográfico participa do cotidiano dos sujeitos pesquisados, observa, interage, escuta e aprende com eles, procurando compreender o sentido que eles atribuem às suas ações e ao seu mundo (Geertz, 1989, p. 13).

Nessa perspectiva, a pesquisa etnográfica ultrapassa a simples descrição de comportamentos ou acontecimentos, buscando compreender os sistemas simbólicos, os modos de organização social e os sentidos construídos coletivamente pelos grupos pesquisados. Conforme destaca André (1995, p. 28), a etnografia em educação permite “a

apreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e relações no cotidiano escolar”, favorecendo uma compreensão mais ampla dos processos educativos.

No contexto desta investigação, a inspiração etnográfica manifestou-se principalmente por meio da aproximação com o cotidiano da aldeia São José e da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, possibilitando acompanhar práticas educativas, relações comunitárias, vivências escolares e momentos de interação entre professores, estudantes e comunidade.

A inserção no campo empírico ocorreu entre agosto de 2023 e março de 2024, mediante sucessivas visitas à aldeia São José, realizadas semanalmente e, em alguns períodos, quinzenalmente, conforme as dinâmicas escolares e comunitárias. Ao longo desse período, a pesquisadora participou de atividades escolares, reuniões comunitárias, celebrações culturais e momentos de convivência cotidiana, favorecendo a construção de vínculos de confiança e diálogo com os participantes.

Durante o trabalho de campo, foi possível acompanhar práticas culturais significativas para o povo Apinayé, como a corrida de tora, atividade tradicional que expressa resistência cultural, coletividade e fortalecimento identitário, possibilitando compreender aspectos culturais e modos próprios de organização social.

Além disso, a participação em reuniões da associação comunitária permitiu acompanhar discussões relacionadas à organização política da aldeia, especialmente deliberações acerca da aplicação de recursos destinados às benfeitorias comunitárias, oriundos da Companhia Energética São Salvador (CESTE). Esses momentos favoreceram a compreensão das relações entre educação, território, organização comunitária e fortalecimento cultural no contexto Apinayé.

As observações participantes foram registradas em diário de campo, instrumento utilizado para anotar experiências, diálogos, impressões, práticas culturais e situações observadas durante o percurso investigativo. Segundo Minayo (2001), o diário de campo constitui importante instrumento na pesquisa qualitativa, por possibilitar o registro sistemático das experiências vividas no campo e das interpretações construídas pelo pesquisador.

Essa inserção no campo investigativo favoreceu não apenas a produção dos dados, mas também o estabelecimento de relações de confiança e diálogo com os participantes da pesquisa, aspecto fundamental em investigações desenvolvidas com povos indígenas. Nesse sentido, a etnografia possibilitou compreender dimensões que ultrapassam os

discursos formais, alcançando práticas, gestos, silêncios, memórias e experiências compartilhadas no cotidiano escolar e comunitário.

Ao discutir a etnografia, Geertz (1989) ressalta que o trabalho do pesquisador consiste em interpretar os significados presentes nas práticas culturais observadas. Assim, a descrição etnográfica não se limita ao registro objetivo dos acontecimentos, mas busca compreender as interpretações produzidas pelos próprios sujeitos acerca de suas experiências. Conforme afirma Hammersley (1990, p. 19), “a observação participante envolve a presença física e a participação nas atividades de um grupo social, combinada com observação e registro sistemáticos dos fenômenos sociais”.

Em diálogo com a fenomenologia, a inspiração etnográfica desta pesquisa contribuiu para compreender a formação de professores indígenas Apinayé a partir do mundo vivido, valorizando as narrativas, os contextos culturais e as experiências compartilhadas pelos participantes. Tal articulação possibilitou desenvolver uma investigação sensível às especificidades da Educação Escolar Indígena, reconhecendo os saberes tradicionais, as relações comunitárias e os processos interculturais presentes na formação docente indígena.

Dessa forma, a etnografia, enquanto inspiração metodológica, favoreceu a construção de um olhar atento às experiências cotidianas dos sujeitos, permitindo compreender como os professores indígenas Apinayé significam sua formação, sua atuação pedagógica e seu compromisso com a valorização cultural e linguística de seu povo.

2.4 O ético o êmico e seus entrelaçamentos

A realização de pesquisas com povos indígenas exige atenção não apenas aos procedimentos metodológicos, mas também às dimensões éticas, culturais e epistemológicas que atravessam o processo investigativo. Nesse sentido, esta pesquisa buscou desenvolver-se a partir do diálogo entre as perspectivas ética e êmica, compreendendo que o conhecimento é construído nas relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos e contexto sociocultural investigado.

A dimensão ética da pesquisa ultrapassa o cumprimento de exigências institucionais e normativas, envolvendo compromisso, respeito, escuta sensível e responsabilidade com os sujeitos participantes. Conforme afirma Oliveira (2006, p. 99), “a ética da pesquisa em contextos indígenas exige um posicionamento político e epistemológico que respeite as formas de vida, os saberes e as organizações desses povos”. Dessa forma, o pesquisador

não ocupa uma posição neutra ou externa à realidade investigada, mas constrói relações de diálogo e corresponsabilidade com os participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, a ética envolve também o compromisso com a palavra do outro, evitando distorções, silenciamentos ou instrumentalizações das narrativas compartilhadas pelos sujeitos. Para Gatti (2005), a ética na pesquisa não se restringe ao consentimento formal, mas implica responsabilidade na produção, interpretação e socialização do conhecimento construído durante o processo investigativo.

No desenvolvimento desta investigação, foram observados os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando aos participantes o direito ao sigilo, à privacidade e à autonomia quanto à participação na pesquisa. As entrevistas foram realizadas somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice A, documento que explicita os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como a garantia de liberdade para desistência a qualquer momento.

O projeto de pesquisa foi inicialmente apresentado à liderança da aldeia São José, que manifestou parecer favorável à realização do estudo. Posteriormente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sendo aprovada conforme Parecer nº 7.205.981, e encaminhada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), considerando as especificidades das pesquisas realizadas com povos indígenas.

Além da dimensão ética, esta pesquisa dialoga com a perspectiva êmica, compreendida como a busca pela compreensão dos significados produzidos pelos próprios sujeitos em seus contextos culturais. O conceito de perspectiva êmica foi desenvolvido por Pike (1967), ao distinguir as análises realizadas a partir das categorias internas de um grupo social das interpretações externas produzidas pelo pesquisador. Enquanto a perspectiva ética refere-se às interpretações elaboradas pelo pesquisador a partir de referenciais analíticos externos, a perspectiva êmica privilegia os sentidos, interpretações e classificações construídos pelos próprios participantes em seu universo sociocultural.

A perspectiva êmica articula-se à abordagem fenomenológica adotada nesta pesquisa, ao privilegiar a experiência vivida e os sentidos atribuídos pelos professores Apinayé à sua formação e à sua prática pedagógica. Assim, a escuta das narrativas, das vivências e das interpretações dos sujeitos constitui elemento central para a compreensão do fenômeno investigado.

No campo da antropologia interpretativa, Geertz (1989) reforça essa compreensão ao destacar que a análise cultural deve buscar interpretar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas práticas, por meio de uma “descrição densa”. Segundo o autor, compreender uma cultura implica interpretar os sentidos compartilhados pelos sujeitos em suas experiências cotidianas, considerando seus símbolos, práticas e formas de organização social.

Conforme destaca Marildes Marinho (2010, p. 77), a perspectiva êmica “[...] favorece o ponto de vista, as interpretações feitas pelos membros da comunidade investigada”, enquanto a perspectiva ética “[...] privilegia o ponto de vista do pesquisador, através de categorias ou traços por ele concebidos”. Trata-se, portanto, de perspectivas complementares presentes em pesquisas etnográficas, que exigem do pesquisador o exercício constante de aproximação, escuta e reflexão crítica sobre sua própria atuação no campo.

Para Sousa (2006, p. 20), a postura ética caracteriza-se pelo olhar cuidadoso, pelo rigor nas observações e pela condução responsável do processo investigativo. Já a perspectiva êmica favorece maior aproximação entre pesquisador e participantes, permitindo compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências sociais e culturais.

No contexto desta pesquisa, o entrelaçamento entre ética e perspectiva êmica manifestou-se no reconhecimento dos professores indígenas Apinayé não apenas como participantes da investigação, mas como sujeitos de saberes, memórias, experiências e interpretações acerca de sua própria realidade. Tal postura aproxima-se dos pressupostos fenomenológicos e etnográficos adotados nesta investigação, uma vez que ambas as perspectivas valorizam o mundo vivido, as experiências compartilhadas e os sentidos construídos nas relações sociais e culturais.

As observações participantes, as entrevistas e as interações cotidianas vivenciadas na aldeia São José possibilitaram compreender que os saberes indígenas não se restringem ao espaço escolar, mas se articulam à oralidade, à memória coletiva, às práticas culturais, à espiritualidade, ao território e às relações comunitárias. Assim, a compreensão dos fenômenos investigados exigiu considerar os modos próprios pelos quais o povo Apinayé produz, transmite e ressignifica seus conhecimentos.

O entrelaçamento entre ética e perspectiva êmica manifesta-se, portanto, no reconhecimento dos participantes não apenas como fontes de informação, mas como sujeitos de saberes, experiências e interpretações acerca de sua própria realidade. Essa

postura aproxima-se da fenomenologia e da inspiração etnográfica adotadas nesta investigação, uma vez que ambas valorizam o mundo vivido, as experiências compartilhadas e os sentidos construídos nas relações sociais e culturais.

Desse modo, o percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa buscou respeitar os modos próprios de existência, os saberes tradicionais e as experiências dos professores indígenas Apinayé, compreendendo que produzir conhecimento em contextos indígenas implica também reconhecer outras epistemologias, outras formas de ensinar, aprender e significar o mundo.

2.5 Percurso metodológico da pesquisa

O percurso metodológico desta investigação foi construído de forma articulada, mobilizando procedimentos bibliográficos, documentais e de campo, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, fenomenológica e de inspiração etnográfica. Tal percurso possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé à sua formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Inicialmente, realizou-se a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aprofundar as discussões teóricas relacionadas à Educação Escolar Indígena, formação de professores indígenas, interculturalidade, fenomenologia e etnografia. Conforme Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico permitiu a construção do referencial teórico da pesquisa e o diálogo com produções acadêmicas relacionadas ao objeto investigado.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, realizou-se também o estado do conhecimento, buscando identificar teses, dissertações, artigos científicos e demais produções acadêmicas relacionadas à formação de professores indígenas, às Licenciaturas Interculturais e à Educação Escolar Indígena. Esse procedimento possibilitou compreender como a temática vem sendo discutida no campo científico, além de identificar aproximações, recorrências, lacunas e contribuições relevantes para o desenvolvimento desta investigação.

Entre os documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), além de relatórios institucionais, pareceres e documentos oficiais relacionados às políticas públicas de formação de professores indígenas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a pesquisa documental utiliza “fontes primárias, documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas”.

Sob o ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A dimensão exploratória permitiu maior aproximação com o fenômeno investigado, favorecendo o aprofundamento teórico e a compreensão inicial das experiências formativas dos professores indígenas Apinayé. Conforme Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias têm como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Já a dimensão descritiva possibilitou observar, registrar, interpretar e compreender as experiências formativas e pedagógicas dos participantes em seu contexto sociocultural. De acordo com Gil (2008, p. 42), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Nessa perspectiva, a pesquisa não buscou explicar causalmente o fenômeno investigado, mas descrevê-lo e interpretá-lo a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos, em consonância com os pressupostos fenomenológicos que orientam esta investigação.

No campo da educação⁴, a pesquisa descritiva é amplamente utilizada para compreender práticas pedagógicas, rotinas escolares, modos de ensino e as percepções dos sujeitos sobre processos formativos. Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de investigação busca não apenas retratar a realidade, mas também contribuir para o entendimento aprofundado do objeto de estudo, podendo subsidiar análises mais amplas.

A pesquisa de campo ocorreu mediante observações participantes, registros em diário de campo e entrevistas realizadas com professores indígenas Apinayé da Escola Estadual Indígena Mătyk, localizada na aldeia São José. A inserção no campo empírico ocorreu entre os meses de agosto de 2023 e junho de 2024, período em que foram realizadas 9 visitas à comunidade indígena, com permanências variáveis entre finais de semana, reuniões comunitárias, atividades escolares e eventos culturais.

⁴ Gamboa (1995, p. 48) explica que o estudo epistemológico na pesquisa educacional se atenta “as principais abordagens metodológicas, “opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade”; interesse pelas “diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico”, e maneiras de “relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento”.

Considerando o caráter qualitativo da investigação e a opção metodológica pela fenomenologia com inspiração etnográfica, a inserção no campo empírico exigiu sucessivas aproximações junto à comunidade investigada, permitindo acompanhar o cotidiano escolar, as práticas culturais e as relações construídas no interior da aldeia. Nesse sentido, o trabalho de campo ocorreu ao longo de diferentes momentos, conforme sistematizado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Cronologia das inserções no campo empírico durante a pesquisa

Visita	Período	Atividades desenvolvidas
1ª visita	Agosto de 2023	Primeira visita com a comunidade, apresentação da pesquisa, diálogo inicial com lideranças e observação do espaço escolar
2ª visita	Setembro de 2023	Observação participante do cotidiano escolar e primeiras conversas informais com professores
3ª visita	Outubro de 2023	Acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola
4ª visita	Novembro de 2023	Participação em reuniões comunitárias e registros em diário de campo
5ª visita	Janeiro de 2024	Retorno ao campo para aprofundamento das observações e acompanhamento de atividades locais
6ª visita	Março de 2024	Retorno ao campo, realização de entrevista com participantes da pesquisa.
7ª visita	Abril de 2024	Observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar
8ª visita	Mai de 2024	Retorno ao campo, observação participante do cotidiano vivências na comunidade, participação em momentos festivos.
9ª visita	Junho de 2024	Observações finais e registros complementares no diário de campo

Fonte: Elaboração própria (2024)

As inserções realizadas ao longo do período investigativo possibilitaram não apenas a aplicação dos instrumentos formais de geração de dados, mas, sobretudo, a construção de vínculos com a comunidade, condição fundamental para compreender os significados atribuídos pelos professores indígenas Apinayé aos seus processos formativos e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena.

As observações foram realizadas durante visitas à Aldeia São José e à Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, possibilitando aproximação com o cotidiano escolar e comunitário. Os registros em diário de campo permitiram descrever situações observadas, diálogos, percepções, experiências vividas e aspectos culturais para a compreensão do fenômeno investigado. Tais procedimentos contribuíram para fortalecer o diálogo entre fenomenologia e etnografia no desenvolvimento da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais sensível das experiências vividas pelos sujeitos. Segundo Chizzotti (2006, p. 90), a observação participante permite ao pesquisador “[...], partilhar da vida

cotidiana dos sujeitos observados, procurando compreender os significados de suas ações e interações”.

Entre as experiências vivenciadas durante o campo, destacam-se a participação na corrida de tora, importante manifestação cultural e ritualística do povo Apinayé, como a cerimônia de casamento, luto, além dos momentos de festividades que ocorreram na escola, como a comemoração do dia dos Povos Indígenas. Tais experiências possibilitaram compreender que os processos educativos indígenas ultrapassam os limites da escola, articulando-se à coletividade, à oralidade, à ancestralidade e às práticas culturais vivenciadas no território.

Dessa forma, as observações participantes e os registros em diário de campo constituíram procedimentos fundamentais para a produção dos dados da pesquisa, em consonância com discussões desenvolvidas no âmbito do GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da ANPed⁵, especialmente em pesquisas voltadas aos povos indígenas. Esses procedimentos foram articulados às categorias analíticas emergentes construídas a partir das vivências no campo, em diálogo com a fenomenologia, a etnografia e a interculturalidade.

Figura 1 - Vivências na Aldeia São José



⁵ O Grupo de Trabalho Povos Indígenas e Educação (GT 03) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) constitui um importante espaço acadêmico de produção, debate e circulação de pesquisas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Criado com o objetivo de fomentar discussões e socializar investigações nesse campo, o GT reúne pesquisadores indígenas e não indígenas, contribuindo para a consolidação dos estudos sobre educação indígena e para o diálogo entre universidade, políticas públicas e povos indígenas. Entre os pesquisadores de destaque que têm contribuído para esse campo estão Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa-UnB) (Coordenador do GT), Célia Aparecida Bettiol. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/ge-educacao-e-povos-indigenas/>



Fonte: pesquisa de campo (2024).

No desenvolvimento da pesquisa de campo, foram realizadas pesquisa de campo com professores indígenas Apinayé, em horários e espaços previamente definidos pelos próprios participantes, respeitando suas disponibilidades e os contextos comunitários da Aldeia São José. As entrevistas constituíram-se como instrumento central de produção de dados desta investigação, por possibilitarem o contato direto com os sujeitos da pesquisa e a escuta de suas experiências formativas, práticas pedagógicas e percepções acerca da docência indígena.

Segundo Minayo (2001, p. 64), a entrevista constitui-se como técnica privilegiada na pesquisa qualitativa, por permitir “[...] a obtenção de informações contidas na fala dos atores sociais”, possibilitando acesso às interpretações, sentidos e experiências construídas pelos sujeitos em seus contextos socioculturais. Assim, as entrevistas favoreceram a emergência de narrativas espontâneas, permitindo compreender os significados atribuídos pelos professores Apinayé à sua formação e atuação docente.

O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista, apresentado no Apêndice B desta tese, elaborado com o objetivo de compreender o percurso formativo dos professores indígenas Apinayé, suas motivações, desafios e experiências durante a formação acadêmica, bem como analisar de que modo essa formação se articula às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*.

Excerto 1 - Roteiro da entrevista

1) IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Data do nascimento:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Estado Civil:

Possui filhos, quantos:

2) Qual sua formação: Ensino médio: () Ensino superior (especificar o/os curso/s): ()

3) Caso tenha curso superior, em que instituição você cursou o/os curso/s superior (habilitação) e em que ano concluiu?

4) Você fez algum curso de pós-graduação (especialização)? Sim () ou não ()

5) Você pensa em fazer mestrado e doutorado?

6) Quais são as disciplinas que o Sr(a) leciona?

7) Qual foi sua motivação para fazer o curso no qual você se formou?

8) Como foi seu deslocamento e onde e como se estabelecia na cidade do Curso?

9) Quais foram os principais desafios/dificuldades que o Sr(a) encontrou ao longo do curso?

10) Qual a formação dos professores do curso que o Sr(a) fez?

11) O curso conta com professor indígena?

12. O Curso ofertou alguma disciplina que tematizou a educação indígena ou Educação Escolar Indígena?

13) De que modo a cultura indígena se fez presente no currículo do Curso?

14) Houve a participação de anciões indígenas em atividades pedagógicas na Licenciatura Intercultural?

15) Além da titulação, que contribuições o curso trouxe para sua prática docente?

16) Após a conclusão da Licenciatura Intercultural que outros cursos você frequentou para melhorar a prática docente?

17) Considerando sua Formação, como o Sr(a) efetiva sua prática pedagógica na sala de aula e fora dela?

Fonte: pesquisa de campo (2024).

O roteiro foi organizado em duas dimensões principais. A primeira, intitulada *Perfil docente*, composta pelas questões de 1 a 5, buscou levantar informações relacionadas à identificação dos participantes, formação acadêmica, escolarização, cursos realizados, instituições formadoras e áreas de atuação profissional. A segunda dimensão, denominada *Percurso formativo e prática pedagógica*, composta pelas questões de 6 a 17, contemplou aspectos qualitativos da formação docente indígena, como as motivações para ingresso no curso, os desafios enfrentados durante a formação, as condições de deslocamento e permanência na cidade, as percepções sobre o corpo docente da licenciatura, a presença ou ausência de professores e anciãos indígenas no processo formativo, além das relações entre cultura, interculturalidade e prática pedagógica.

As questões também abordaram os impactos da formação na atuação docente, dentro e fora da sala de aula, incluindo a continuidade dos estudos em cursos de

aperfeiçoamento e as formas pelas quais os professores articulam a formação acadêmica ao fortalecimento da identidade cultural e da coletividade Apinayé. As entrevistas foram organizadas a partir de um eixo temático comum, preservando certa flexibilidade para que os participantes pudessem relatar livremente suas experiências, memórias e reflexões.

Conforme destaca Minayo (2001, p. 63), “[...] a entrevista é uma técnica importante nas ciências sociais, por permitir ao pesquisador a escuta direta do entrevistado e, assim, o acesso ao seu universo simbólico e às interpretações que ele faz da realidade”. Nesse sentido, a escuta atenta assumiu caráter ético e epistemológico fundamental, permitindo construir, em diálogo com os participantes, um campo de significados compartilhados, sustentado pelo respeito às narrativas, às memórias e às experiências vividas pelos sujeitos.

Os registros das entrevistas foram realizados por meio de dispositivos eletrônicos de gravação de áudio, garantindo maior fidelidade na captação das narrativas. Posteriormente, os áudios foram transcritos integralmente e organizados para o processo analítico. Conforme Meihy e Holanda (2007), a organização sistemática do material empírico constitui etapa fundamental na pesquisa qualitativa, permitindo maior rigor interpretativo na análise das narrativas produzidas pelos participantes.

O processo analítico ocorreu em movimentos sucessivos de leitura, unitarização, categorização e interpretação das narrativas produzidas nas entrevistas, nos registros do diário de campo e nas observações participantes. Inicialmente, realizou-se a leitura integral dos materiais empíricos, buscando apreender sentidos gerais presentes nas falas e experiências compartilhadas pelos participantes. Em seguida, procedeu-se à identificação das unidades de significado, posteriormente agrupadas em categorias emergentes construídas a partir das recorrências, aproximações e sentidos produzidos nas narrativas.

Nesse sentido, a prática contínua de registro e convivência nos espaços da pesquisa tornou-se essencial, não apenas para a produção sistemática dos dados, mas também para o fortalecimento do vínculo entre pesquisadora e participantes, assegurando a ética, a escuta sensível e o comprometimento com o contexto investigado.

Para a realização da pesquisa de campo, contou-se também com a colaboração da auxiliar de pesquisa Gislene Ribeiro Sotero Apinagé, cuja participação foi fundamental no processo de aproximação com a comunidade e na organização das informações produzidas durante a investigação. Gislene Apinagé auxiliou na mediação dos contatos, no acompanhamento das atividades desenvolvidas na aldeia e no apoio à produção dos dados empíricos.

Sua contribuição mostrou-se especialmente relevante em razão de seu conhecimento acerca das tradições culturais Apinayé e de sua vivência comunitária, além de ser filha de Cassiano Sotero Apinagé, importante liderança indígena e diretor da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, e de Ana Rosa Ribeiro Apinagé, professora de língua materna. Tal colaboração favoreceu maior compreensão dos aspectos culturais, sociais e educativos presentes no contexto investigado, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, o percurso metodológico desta pesquisa buscou articular teoria, experiência vivida e interpretação, valorizando as narrativas, os saberes e as experiências dos professores indígenas Apinayé, em consonância com os pressupostos fenomenológicos e etnográficos que orientam esta investigação.

2.6 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, localizada na Aldeia São José, território do povo Apinayé, tendo como participantes oito professores indígenas que atuam na instituição. Os colaboradores da pesquisa possuem trajetórias formativas e experiências docentes distintas, o que possibilitou compreender diferentes perspectivas acerca da formação docente indígena e de suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Os critérios de escolha dos participantes consideraram sua atuação na escola indígena, sua relação com os processos de formação docente indígena e sua disponibilidade para participar da investigação, buscando contemplar diferentes experiências pedagógicas e percursos formativos no contexto Apinayé.

Dos oito participantes, cinco são do gênero masculino e três do gênero feminino, com faixa etária entre 29 (vinte e nove) e 57 (cinquenta e sete) anos de idade. Em relação à formação acadêmica, cinco professores são egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), em diferentes habilitações: Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem e Ciências da Cultura. Um participante encontra-se cursando a Licenciatura Intercultural Indígena; um possui graduação em Educação do Campo, com habilitação em Arte e Música, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); e um possui formação em Magistério Indígena, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), cursando atualmente Licenciatura em Pedagogia Indígena na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Figura 2 - Configuração gráfica dos participantes da pesquisa

	Maria dos Reis Pandý Corredor, professora indígena de 43 anos, casada. Formada em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Ciências da Cultura, concluiu sua graduação em 2013. Com 22 anos de experiência na educação, atualmente leciona para as turmas do 1º ao 9º ano na Escola Mãtyk, onde está contratada desde 2022. Não possui formação em pós-graduação.
	José Eduardo Dias Pereira Apinajé, Professor indígena de 48 anos, casado. Formado em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Ciências da Linguagem, concluída em 2017. Possui oito anos de experiência docente e atua como professor do 1º ao 9º ano na Escola Mãtyk, contratado desde 2022.
	Cassiano Sotero Apinagé, professor indígena de 57 anos, casado com Ana Rosa Salvador Apinagé. Possui Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Linguagem (2013), além de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2012) e Mestrado em Ciências do Ambiente (UFT, 2017). Conta com 28 anos de atuação na educação, tendo exercido a função de Coordenador Pedagógico e professor no Ensino Fundamental e Médio. Desde 2020, atua como diretor da Escola Mãtyk, sendo servidor concursado desde 2008. É servidor concursado desde 2008. Atua como articulador social e intercultural, para o encontro saberes de tradição oral e acadêmicos, e o encontro intergeracional entre o povo Apinajé e a sociedade não-indígena.
	Ana Rosa Ribeiro Salvador Apinagé, professora indígena de 56 anos, casada com Cassiano Sotero Apinagé. Concluiu a Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Natureza em 2021. Com 19 anos de experiência, atua como professora da Escola Mãtyk nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. É concursada desde 2008 e não possui formação em pós-graduação.
	Davi Wamimen Chavito Apinagé, professor indígena de 42 anos, casado com Delinan Dias Sousa Apinagé. Concluiu a Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Natureza em 2013. Com 12 anos de experiência, atuou como diretor da Escola Estadual Mãtyk (2013–2019) e professor do Ensino Fundamental. Atualmente, além de ser professor da Escola Mãtyk, exerce mandato como vereador do município de Tocantinópolis (2020–2024). Na juventude serviu às comunidades indígenas da Aldeia São José, eleito por duas vezes como melhor representante das Aldeias na área indígena apinayé, se tornou professor de 1º ao 4º série no Ensino Fundamental nos anos de 2006 a 2012 na Escola Estadual Indígena. Também defende a valorização do povo Apinayé, com foco nas crianças, através da educação de qualidades e na saúde da mulher e dos idosos, visando qualidade de vida para todos os povos indígenas Apinayé.

	Delma Dias de Sousa Apinagé, professora indígena de 40 anos, casada. Iniciou em 2025 a Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Linguagem. Possui oito anos de experiência na educação e atualmente leciona para turmas do 1º ao 9º ano na Escola Mâtyk. Está contratada desde 2022.
	Itamar Kambad Corredor, professor indígena de 44 anos, casado. Possui formação em Magistério Indígena, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), e atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia Indígena na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Atua há 11 anos na educação indígena Mâtyk como professor contratado
	Célio Ribeiro Dias Apinagé, professor indígena de 29 anos, casado. É graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com habilitação em Arte e Música. Atua como docente do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, na Escola Mâtyk, onde está contratada desde 2022.

Fonte: pesquisa de campo (2024).

A seleção dos colaboradores ocorreu de forma intencional, considerando sujeitos que vivenciam diretamente os processos educativos e formativos investigados nesta tese.

Na perspectiva qualitativa e fenomenológica, a escolha dos participantes não se orienta pela representatividade numérica, mas pela possibilidade de aprofundamento das experiências vividas e dos significados atribuídos ao fenômeno investigado. Conforme afirma Minayo (2001, p. 43), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, privilegiando a profundidade das narrativas e das experiências compartilhadas pelos sujeitos.

2.7 Técnicas de produção de dados

A produção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e dos registros em diário de campo, procedimentos articulados à perspectiva fenomenológica e à inspiração etnográfica que orientam esta investigação. Tais técnicas possibilitaram compreender os sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé às suas experiências formativas e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Antes da realização das entrevistas, foram desenvolvidas observações participantes na aldeia São José, possibilitando maior aproximação com o cotidiano comunitário, escolar e cultural do povo Apinayé. Conforme destaca Geertz (1989, p. 15), a etnografia pressupõe uma “descrição densa” das práticas sociais, exigindo presença, escuta sensível e inserção no contexto investigado. Nesse sentido, a permanência no campo constituiu elemento fundamental para a construção de relações de confiança e para a compreensão das experiências vividas pelos participantes.

Na produção dos dados, adotou-se também a perspectiva metodológica de Bortoni-Ricardo (2008), especialmente no que se refere à importância da rotina investigativa e da permanência contínua do pesquisador no campo. Segundo a autora: “Mediante notas e manutenção do diário de campo, o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58).

Durante o trabalho de campo, houve participação em diferentes atividades comunitárias e culturais, como reuniões da associação indígena, momentos coletivos de deliberação comunitária, práticas escolares, manifestações culturais e atividades tradicionais do povo Apinayé, entre elas a corrida de tora. Também foram acompanhadas reuniões relacionadas à discussão sobre os recursos financeiros repassados pela Companhia Energética do Estreito (CESTE) para benfeitorias nas aldeias, permitindo compreender aspectos relacionados à organização política, à coletividade e às dinâmicas territoriais da comunidade.

Os registros das entrevistas foram realizados por meio de dispositivos eletrônicos de gravação de áudio, posteriormente transcritos integralmente para organização e análise do material empírico. O roteiro de entrevista utilizado na pesquisa encontra-se disponível no Apêndice B desta tese.

2.8 Procedimentos de análise dos dados: Análise Textual Discursiva (ATD)

Os dados produzidos durante a pesquisa foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), metodologia que possibilita compreender os significados presentes nos discursos e narrativas dos participantes por meio de um movimento analítico, interpretativo e reconstrutivo.

A escolha da ATD aproxima-se dos pressupostos fenomenológicos desta investigação, uma vez que busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às

experiências vividas, sem reduzir os fenômenos a explicações lineares ou generalizações objetivistas. Conforme afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13), a ATD constitui-se como um processo de “produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados”.

O processo analítico desenvolveu-se em três movimentos principais: unitarização, categorização e produção do metatexto. Na primeira etapa, denominada unitarização, realizou-se a leitura rigorosa das entrevistas transcritas, dos registros do diário de campo e das observações participantes, fragmentando os textos em unidades de significado relacionadas ao objeto investigado.

Posteriormente, as unidades de significado foram agrupadas por aproximações semânticas e temáticas, possibilitando a construção de categorias analíticas emergentes. Na etapa seguinte, procedeu-se à interpretação das categorias construídas, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé às suas trajetórias formativas e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Por fim, elaborou-se o metatexto analítico, articulando as narrativas dos participantes aos referenciais teóricos que fundamentam esta investigação. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), a categorização na ATD não ocorre de forma rígida ou previamente determinada, mas emerge do diálogo entre pesquisador, corpus empírico e teoria, em um movimento contínuo de interpretação e reconstrução de sentidos.

À luz da Análise Textual Discursiva, emergiram três categorias centrais de análise: a) Formação para além dos conteúdos; b) Desafios da prática pedagógica nas escolas indígenas; c) Docência como compromisso com o coletivo.

Tais categorias expressam os principais sentidos atribuídos pelos professores indígenas Apinayé à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas em seus territórios, articulando dimensões culturais, comunitárias, políticas e educacionais presentes na experiência da docência indígena.

Optar pela ATD permitiu respeitar a complexidade e a riqueza das narrativas produzidas pelos participantes, compreendendo-as como construções de sentido situadas histórica, cultural e socialmente. Nesse processo, buscou-se manter coerência entre o método de análise e a perspectiva fenomenológico-etnográfica que orienta esta investigação, assegurando escuta sensível, rigor interpretativo e compromisso com a voz dos sujeitos da pesquisa.

2.9 Construção das categorias de análise

As categorias de análise constituem elementos fundamentais no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, especialmente em investigações realizadas em contextos socioculturais específicos, como as comunidades indígenas. Nesse sentido, esta pesquisa desenvolveu-se junto à comunidade indígena Apinayé da aldeia São José, utilizando categorias analíticas construídas a partir dos dados produzidos mediante observações participantes, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com professores indígenas Apinayé e situações de interação informal vivenciadas durante o trabalho de campo.

O roteiro de entrevistas possibilitou identificar percepções, experiências e compreensões dos participantes acerca da temática investigada. As entrevistas contribuíram para aprofundar os discursos dos interlocutores, permitindo captar aspectos subjetivos, memórias coletivas, práticas culturais e processos de construção identitária presentes no cotidiano da comunidade indígena.

Além disso, as situações de interação informal desempenharam papel relevante na produção dos dados da pesquisa. Conversas espontâneas, observações cotidianas, participação em atividades comunitárias e convivência com os membros da aldeia possibilitaram compreender elementos que, muitas vezes, não emergem em contextos formais de entrevista. Conforme afirma Geertz (1989), a interpretação cultural exige uma “descrição densa”, capaz de compreender os significados simbólicos presentes nas práticas sociais. Assim, as interações informais contribuíram para ampliar a compreensão dos modos de vida, das relações comunitárias e das formas de transmissão de saberes tradicionais entre os Apinayé.

A construção das categorias analíticas considerou, ainda, a necessidade de desenvolver uma interpretação culturalmente sensível (Sousa, 2006), respeitando os modos próprios de organização social, linguagem e produção de conhecimento do povo Apinayé. Segundo Almeida (2015), tal perspectiva é fundamental em pesquisas com povos indígenas, uma vez que evita interpretações etnocêntricas e reconhece os saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento.

As categorias de análise foram construídas a partir do diálogo entre o material empírico produzido nas entrevistas, observações participantes e registros em diário de campo e os referenciais teóricos que fundamentam esta tese. Diferentemente de categorias definidas previamente, as categorias emergiram do processo interpretativo desenvolvido ao

longo da Análise Textual Discursiva (ATD), considerando recorrências, aproximações temáticas e sentidos atribuídos pelos participantes às experiências narradas.

Importa destacar que as categorias teóricas apresentadas anteriormente não se confundem com as categorias analíticas emergentes construídas a partir do corpus empírico da pesquisa. As categorias teóricas: Educação, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores Indígenas, Licenciatura Intercultural Indígena, povo Apinayé, Etnografia e Fenomenologia, constituíram o eixo epistemológico e conceitual da investigação, orientando o diálogo com a literatura, a construção do percurso metodológico e a interpretação do fenômeno investigado.

Por outro lado, as categorias analíticas emergentes foram construídas posteriormente, no processo de análise das narrativas produzidas nas entrevistas, nos registros do diário de campo e nas observações participantes, à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Nesse movimento interpretativo, buscou-se identificar recorrências, sentidos, aproximações e significados atribuídos pelos próprios participantes às suas experiências formativas e práticas pedagógicas.

Inicialmente, realizou-se a leitura integral do corpus empírico, buscando apreender os sentidos gerais presentes nas falas e experiências narradas pelos professores indígenas Apinayé. Em seguida, procedeu-se ao processo de unitarização, no qual os textos foram fragmentados em unidades de significado relacionadas ao objeto investigado. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas por aproximações temáticas, recorrências e sentidos compartilhados, possibilitando a emergência das categorias analíticas.

Conforme afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), a categorização na ATD “constitui um movimento de reconstrução de significados”, permitindo ao pesquisador produzir novas compreensões acerca do fenômeno investigado. Dessa forma, as categorias construídas nesta pesquisa não foram previamente definidas, mas emergiram do diálogo entre o material empírico e os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

As categorias analíticas foram construídas a partir das recorrências identificadas nas narrativas dos participantes, considerando os sentidos atribuídos às experiências formativas e às práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Escolar Indígena Apinayé. Os fragmentos das falas apresentados ao longo das análises representam unidades de significado extraídas das entrevistas, selecionadas por evidenciarem aspectos recorrentes e relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

Nesse sentido, os relatos dos participantes não são apresentados apenas de forma ilustrativa, mas constituem elementos centrais do processo interpretativo, permitindo compreender como os professores indígenas significam sua formação, sua atuação docente e sua relação com a coletividade Apinayé.

Nesse percurso analítico, foram identificadas três categorias centrais:

- a) Formação para além dos conteúdos;
- b) Desafios da prática pedagógica nas escolas indígenas;
- c) Docência como compromisso com o coletivo.

A categoria “Formação para além dos conteúdos” reúne narrativas que evidenciam a formação docente indígena como processo articulado aos saberes culturais, à língua materna, à identidade e ao pertencimento coletivo do povo Apinayé. A formação ultrapassa a dimensão técnica e disciplinar, assumindo também um papel de fortalecimento cultural e comunitário. Ao refletir sobre o sentido de ser professor indígena, um dos participantes afirma:

Ser professor pra mim é mais do que ensinar na sala. É ajudar meu povo a continuar existindo (José Eduardo Apinagé).

A fala demonstra que a docência indígena é compreendida como prática de resistência cultural, vinculando o trabalho pedagógico à continuidade histórica, identitária e coletiva do povo Apinayé.

A categoria “Desafios da prática pedagógica nas escolas indígenas” contempla os relatos relacionados às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como ausência de materiais didáticos contextualizados, currículo pouco conectado à realidade indígena e limitações estruturais presentes no contexto educacional. Nesse sentido, Davi Wamimen Apinagé relata:

Nem sempre temos livros que servem pra nossa realidade. Às vezes a gente tem que adaptar tudo, porque não falam da gente.

A narrativa revela tensões entre o currículo escolar formal e os modos próprios de produção de conhecimento do povo Apinayé, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas interculturais mais conectadas às experiências, à cultura e ao território indígena.

Já a categoria “Docência como compromisso com o coletivo” evidencia a compreensão da docência indígena como prática educativa, política e cultural comprometida com a defesa do território, da língua, da cultura e da coletividade Apinayé.

As narrativas demonstram que a formação na Licenciatura Intercultural contribuiu para o fortalecimento identitário e para a valorização dos saberes tradicionais. Conforme destaca Cassiano Sotero Apinagé:

A gente aprendeu mais que só as matérias. A gente aprendeu a ter orgulho de ser Apinayé, de falar a nossa língua.

O depoimento mostra que a formação docente indígena é percebida como espaço de reafirmação cultural e fortalecimento da identidade étnica, contribuindo para a valorização da língua materna e dos saberes tradicionais no contexto escolar e comunitário.

As categorias foram construídas a partir das recorrências observadas nas narrativas dos participantes, articulando as experiências vividas aos aportes teóricos da Educação Escolar Indígena, da interculturalidade e da formação de professores indígenas. Desse modo, a pesquisa buscou valorizar as narrativas indígenas e compreender os significados atribuídos pela própria comunidade às suas práticas culturais, educacionais e sociais.

2.10 Revisão de literatura: o que dizem as pesquisas

A revisão de literatura constituiu etapa fundamental desta pesquisa, contribuindo para situar o objeto investigado no campo acadêmico e identificar produções científicas relacionadas à formação de professores indígenas, à Educação Escolar Indígena, às Licenciaturas Interculturais e às práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos indígenas. Antes da análise das produções selecionadas, realizou-se um levantamento sistemático das pesquisas, buscando compreender como a temática vem sendo discutida no cenário acadêmico brasileiro.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os anos de 2023 e 2025, em bases de dados acadêmicas e repositórios digitais, dentre eles o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de periódicos científicos da área da Educação e da Educação Escolar Indígena. Para a busca das produções, foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Escolar Indígena”, “Formação de Professores Indígenas”, “Licenciatura Intercultural”, “Interculturalidade”, “Povos Indígenas”, “Educação Indígena no Tocantins” e “Povo Apinayé”.

Os critérios de seleção das pesquisas consideraram: a) produções relacionadas diretamente à formação de professores indígenas; b) estudos voltados às Licenciaturas

Interculturais; c) pesquisas que abordassem práticas pedagógicas em contextos indígenas; d) trabalhos publicados em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES; e) produções desenvolvidas preferencialmente entre os anos de 2013 e 2024, considerando a ampliação das políticas públicas voltadas à formação docente indígena nesse período.

Também foram considerados, como recorte analítico, estudos que dialogassem com os pressupostos da interculturalidade, da fenomenologia, da etnografia e das epistemologias indígenas, por constituírem referenciais centrais desta tese. Foram excluídas produções que tratavam da temática indígena de forma genérica, sem relação direta com formação docente, Educação Escolar Indígena ou práticas pedagógicas.

Na perspectiva do estado do conhecimento, buscou-se mapear as produções já existentes sobre a temática, identificando aproximações, recorrências e contribuições teóricas relacionadas ao objeto desta investigação. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), o estado do conhecimento possibilita compreender “como determinado tema vem sendo produzido nas pesquisas acadêmicas”, permitindo identificar tendências investigativas, referenciais teóricos predominantes e aspectos ainda pouco explorados no campo científico.

Após a etapa de levantamento e seleção, as produções foram organizadas em eixos temáticos, considerando suas aproximações com os objetivos desta pesquisa. Entre os principais eixos identificados destacam-se: formação de professores indígenas; políticas públicas para Educação Escolar Indígena; Licenciaturas Interculturais; interculturalidade e práticas pedagógicas indígenas; território, identidade e saberes tradicionais.

A revisão de literatura possibilitou construir um panorama teórico e político do objeto investigado, articulando as discussões acadêmicas aos dados produzidos no contexto da pesquisa de campo, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 2 - Dados gerais do levantamento bibliográfico.

	Formação de professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena	Fenomenologia	Povo Apinayé
Resultados da busca	486	89	4.685	24
Doutorado	118	34	1.477	07
Mestrado Acadêmico	269	47	2.777	16
Mestrado Profissionalizante	99	08	431	01
Período	2013-2023	2013-2023	2014-2024	1999-2024

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

Nas buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD), utilizando os termos/indexadores “Formação de professores Indígenas”, foram encontrados 486 trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 2013 e 2023. Dentre esses, identificamos 118 teses de doutorado, 269 dissertações de mestrado acadêmico e 99 dissertações de mestrado profissional. Essa expressiva produção evidencia o crescimento do interesse acadêmico em torno das questões que envolvem a formação docente indígena no Brasil, especialmente após a ampliação de políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena e à criação de cursos específicos como o PROLIND e as Licenciaturas Interculturais.

Dessa produção, foram selecionados 12 trabalhos, oito dissertações e quatro teses, para a realização de uma leitura flutuante (Bogdan; Biklen, 1994), que permitisse um primeiro contato com os temas, objetivos e metodologias abordados. A escolha desses trabalhos levou em consideração a pertinência temática, a diversidade regional e o foco em experiências formativas que dialogam com os princípios da educação intercultural, bilíngue e específica, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Os trabalhos também chamam atenção para os desafios metodológicos e epistemológicos enfrentados nas pesquisas com povos indígenas, ressaltando a necessidade de práticas investigativas que respeitem os tempos, os espaços e as formas de interlocução das comunidades. Muitos estudos adotam abordagens participativas, etnográficas e colaborativas, reconhecendo a centralidade da escuta e da construção conjunta do conhecimento (Luciano-Baniwa, 2006).

Ao realizarmos a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o termo “Licenciatura Intercultural Indígena”, encontramos um total de 89 trabalhos, sendo trinta e quatro teses, quarenta e sete e dissertações e oito dissertações oriundas de mestrados profissionais. Aplicamos os filtros de pesquisa tipo (dissertações e teses acadêmicas) e ano de publicação (2013 a 2023).

A partir da leitura flutuante dos 89 trabalhos identificados com o descritor “Licenciatura Intercultural Indígena”, selecionamos 10 produções acadêmicas – sendo seis dissertações e quatro teses – que apresentam maior afinidade com os objetivos desta pesquisa, especialmente por abordarem experiências formativas em cursos ofertados por universidades públicas em distintas regiões do país. As análises preliminares evidenciam que a Licenciatura Intercultural tem se consolidado como uma importante política pública

de democratização do ensino superior e de valorização dos saberes indígenas, conforme defendem autores como Oliveira (2015) e Cruz (2020).

As temáticas recorrentes nos trabalhos analisados revelam o protagonismo indígena na construção de propostas curriculares diferenciadas, bilíngues e interculturais, voltadas para as realidades específicas de cada povo. Tais produções indicam que os cursos de Licenciatura Intercultural possibilitam não apenas a formação de professores, mas também a emergência de sujeitos intelectuais comprometidos com os projetos sociopolíticos de suas comunidades (Lopes da Silva, 2016).

Outro ponto recorrente diz respeito aos desafios enfrentados pelos cursos, tais como: descontinuidade de financiamento, instabilidade institucional, ausência de políticas de permanência estudantil e conflitos entre os referenciais acadêmicos ocidentais e os epistemes indígenas (Souza, 2018; Grupioni, 2006). Os trabalhos também discutem a importância de metodologias de ensino que respeitem os tempos e ritmos das comunidades, bem como a inserção dos anciãos e lideranças tradicionais como sujeitos formadores no processo educativo.

Ao analisar essas produções, percebemos que a Licenciatura Intercultural emerge como um campo fértil de disputas, ressignificações e resistências, no qual se articula a luta por reconhecimento, a afirmação das línguas originárias e a construção de uma escola indígena com identidade própria (Luciano-Baniwa, 2006). Essa perspectiva reforça a importância da presente pesquisa, que compreende, a partir da voz dos professores Apinayé, as contribuições específicas da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG na constituição de práticas docentes culturalmente situadas.

Ao realizar um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o descritor “Fenomenologia”, identificou-se um total de 4.685 trabalhos acadêmicos, sendo 1.447 teses de doutorado, 2.777 dissertações de mestrado acadêmico e 431 de mestrado profissional. Esses números evidenciam a relevância e a crescente adoção da abordagem fenomenológica no campo da pesquisa educacional e nas ciências humanas em geral. Pudemos observar que, o autor mais citado como referência para a discussão entre Fenomenologia e saber é “Merleau-Ponty” e que “[...], a Fenomenologia mantém um relacionamento com o saber, podendo ser mobilizada para entender os diversos saberes, entre eles, os tradicionais” (Oliveira, 2022, p.44).

De acordo com Bicudo (2011), a fenomenologia permite ao pesquisador compreender o fenômeno investigado a partir da experiência vivida pelo sujeito, no intuito de captar a essência do vivido sem reduzi-lo a categorias pré-estabelecidas. Esse

enfoque tem sido amplamente utilizado em investigações que tem o objetivo de compreender sentidos, significados e percepções na perspectiva dos sujeitos envolvidos, o que se alinha à proposta desta tese, que tem como objetivo ouvir as vozes e experiências dos professores indígenas Apinayé sobre sua formação docente. Assim, os dados coletados confirmam a pertinência metodológica da fenomenologia, principalmente quando articulada a outras abordagens, como a etnográfica, em pesquisas que envolvem sujeitos de contextos culturais diversos e saberes plurais (Maturana, 2002; Giorgi, 2009).

Um último termo/indexador de busca utilizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi “Apinayé⁶”, por meio do qual obtivemos um total de vinte e quatro produções acadêmicas, sendo sete teses, dezesseis dissertações e uma dissertação oriunda de mestrado profissional, publicadas entre os anos de 1999 e 2024. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, identificamos que as temáticas abordadas abrangem principalmente os campos da Antropologia, Linguística, Educação e Etnologia. Dentre essas produções, selecionamos oito (cinco dissertações e três teses) para leitura flutuante, por estarem diretamente vinculadas a discussões sobre Educação Escolar Indígena, processos de letramento, práticas culturais e políticas linguísticas no contexto dos Apinayé.

Os estudos sobre o povo Apinayé, embora ainda não sejam numerosos, vêm ganhando relevância acadêmica à medida que contribuem para a compreensão das dinâmicas socioculturais, educativas e linguísticas deste grupo pertencente ao tronco Macro-Jê. Alguns trabalhos exploram os modos próprios de organização social e transmissão de saberes tradicionais, destacando os desafios enfrentados pelas comunidades diante da presença da escola e das políticas públicas educacionais (Silva, 2022). Outros focam no bilinguismo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aldeias, discutindo os processos de formação docente, as tensões entre os currículos oficiais e os conhecimentos ancestrais, bem como as estratégias de resistência cultural (Apinagé, 2017, Albuquerque, 1999 e Almeida, 2011).

Dentre as produções relevantes que dialogam com a realidade dos povos indígenas, especialmente os Apinayé, destacam-se os trabalhos de Cassiano Sotero Apinagé⁷, indígena pesquisador que tem contribuído significativamente para a reflexão

⁶ Considerando as três formas de escrita, sendo: Apinayé, Apinajé e Apinagé. Nimuendajú (1983), Da Matta (1976).

⁷ Apinagé, Cassiano Sotero. Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé' 10/12/2017 184 f. Mestrado em Ciências do ambiente. Universidade Federal do Tocantins.

sobre os processos de escolarização e formação docente no contexto Apinayé. Sua escrita é atravessada pela perspectiva do pertencimento e pela defesa de uma educação que respeite as cosmologias, a língua e os modos de vida de seu povo, posicionando-se como voz ativa na produção de conhecimento situado e crítico. Complementarmente, os estudos de Albuquerque (1999), este trabalho apresenta um estudo sobre o inventário fonológico da língua Apinayé, considerando tanto fatores internos quanto externos relacionados ao contato linguístico e cultural dos Apinayé com a sociedade envolvente. Nesse contexto, temos o trabalho de Almeida (2011), O estudo investigou a educação escolar nas aldeias São José e Mariazinha, analisando a situação sociolinguística local, as atitudes dos indígenas em relação às línguas Apinayé e Português, bem como os usos e funções de cada uma conforme os diferentes domínios sociais e interações intra e intergrupais, com ênfase no papel desempenhado pela escola nesse contexto.

Quadro 3 - Identificação das pesquisas selecionadas.

Pesquisador(a) Ano	Área de conhecimento/ Instituição	Título	Objetivo	Orientador
Helenice Aparecida Ricardo (2023)	Tese (doutorado) - ensino e história de ciências da terra Universidade Estadual de Campinas (UnB)	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO: decolonialidade, interculturalidade e Geografia	Investigar os desafios da práxis intercultural crítica nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas FACED/UFAM).	Prof. Dr. Roberto Greco
Fernando Schlindwein Santino (2022)	Dissertação Educação da Faculdade Universidade Estadual Paulista (UNESP)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: limites e perspectivas segundo egressos de um curso de Licenciatura Intercultural	Analisar condicionantes e racionalidades que emergem das concepções declaradas pelos agentes formadores e alunos egressos de um curso intercultural, tendo em vista compreender os subsídios teórico-práticos da formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em particular de Matemática	Prof. ^a Dr. ^a Leny Rodrigues Martins Teixeira
Ailton salgado Rosendo (2022)	Tese (doutorado) Universidade Católica Dom	O curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko	Analisar as percepções das lideranças e professores indígenas das etnias Guarani e	Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

	Bosco	Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.	Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul –, egressos do curso de formação de professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, sobre as contribuições desse curso para suas formações, a fim de atuarem em escolas indígenas.	
Eliene Amorim de Almeida (2017)	Tese (doutorado) Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural	Compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores indígenas oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco.	Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Care Cristiane Hammes (2015)	Tese (doutorado) Educação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	Olhar interdisciplinar na prática docente em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem simbólica em fenomenologia	Discutir a prática docente no ensino de Geografia nos primeiros anos escolares.	Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
Cassiano Sotero Apinagé (2017)	Dissertação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Escola, Meio Ambiente e Conhecimentos: Formas de Ensinar e Aprender na Teoria e na Prática entre os Apinagé	Discutir a relação dos Apinagé com sua terra indígena para uma compreensão mais aprofundada de como é a percepção indígena na relação de contato com o espaço do ambiente, envolvendo anciãos e jovens da comunidade.	Prof. Dr. Odair Giraladin
Sinval de Oliveira (2013)	Tese (doutorado) Educação Matemática Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinagé: algumas reflexões no campo da teoria da complexidade e da etnomatemática	Estabelecer um diálogo entre a Etnomatemática a Teoria da Complexidade e a Educação Indígena Apinagé, sistematizando conhecimentos	Prof. Dr. Romulo Campos Lins

			socioculturais relacionados ao saber/fazer/ser e conviver desses educadores	
Severina Alves de Almeida (2011)	Dissertação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: um estudo sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha	Analisar a educação escolar bilingue e intercultural nas aldeias Apinayé de São José e Mariazinha, considerando aspectos sociolinguísticos e culturais que influenciam o processo educativo.	Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

O trabalho de Ricardo (2023) é uma etnografia decolonial que investiga os desafios da práxis intercultural crítica nas disciplinas de Geografia do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). A pesquisa foi conduzida em colaboração com professores indígenas, elaborar, junto a eles, novos parâmetros para o ensino de Geografia. As perspectivas decoloniais foram fundamentais para compreender a luta indígena por uma formação baseada na interculturalidade, incluindo os olhares dos professores indígenas, seu fazer pedagógico e suas experiências com a práxis docente, alertando para as ameaças da interculturalidade funcional.

As análises das narrativas dos professores indígenas indicam a aprovação da interculturalidade, o comprometimento com a transformação da realidade social nas comunidades com protagonismo indígena e o reconhecimento da importância da Geografia nesse processo.

Em se tratando dos contextos das políticas indigenistas que subjazem a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, destacam-se dois diferentes contextos. O primeiro foi marcado pelas políticas integracionistas e assimilacionistas, onde a alteridade foi negada, uma vez que se tentava transformar o indígena em não-indígena, integrando-o através de uma lógica euro-usa-centrada e em posição de subalternidade, à sociedade nacional, sem reconhecer as diferenças e tampouco valorizando os conhecimentos tradicionais indígenas. O segundo, o contexto atual, em que se propõe uma política indigenista que valoriza a diversidade étnica e cultural brasileira e, portanto, entende a alteridade como valor e busca estabelecer relações dialógicas entre os conhecimentos científicos e os tradicionais (Ricardo, 2023, p. 258).

Assim, a autora defende que os estudos decoloniais contribuem significativamente para a formação de professores indígenas, trazendo elementos importantes para a compreensão do contexto da formação de professores indígenas e para o exercício da

práxis intercultural em Geografia, possibilitando “outras” interações fundamentadas na valorização das culturas indígenas nos aspectos geográficos e espaciais.

O estudo de Santino (2022), investigou, sob uma abordagem qualitativa e descritivo-analítica, as percepções de agentes formadores e egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD), com foco na formação docente, especialmente na área da Matemática.

O curso selecionado foi a Licenciatura Intercultural Indígena ‘Teko Arandu’ [...] a análise do PPC revelou que há pontos positivos acerca da valorização dos conhecimentos indígenas em consonância com o ensino da Matemática ‘padrão’. [...] os egressos indígenas elogiam a proposta do curso, a metodologia dos professores universitários não indígenas e a presença dos mestres tradicionais (Santino, 2022, p. 23).

A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender como os cursos de formação inicial indígena respondem às especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas dos povos indígenas. Os dados foram coletados por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e entrevistas com coordenadores e egressos. Os resultados revelam que a formação oferecida pelo Teko Arandu é valorizada pelos egressos, sobretudo por promover o diálogo entre conhecimentos indígenas e acadêmicos, além de articular ensino, pesquisa e extensão. No entanto, apontam também limitações, como a carência de professores indígenas atuando no ensino da língua materna Guarani e a necessidade de maior apoio institucional e financeiro (Santino, 2022).

No campo das licenciaturas interculturais, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Rosendo (2022), que investigou a percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai (MS) sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O autor analisou como o curso contribuiu para a formação docente de indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, refletindo não apenas na atuação escolar, mas também na valorização cultural e pessoal desses sujeitos. Segundo Rosendo (2022), os egressos destacam que a formação recebida vai além do ensino de conteúdos escolares tradicionais, pois proporciona uma educação voltada às especificidades dos povos indígenas e promove o fortalecimento da identidade cultural.

Se hoje eles se encontram satisfeitos com o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem conseguido preparar professores indígenas para atuarem na educação escolar indígena com diferencial (Rosendo, 2022, p. 211).

O pesquisador conclui que o curso possibilita que os professores indígenas se tornem agentes ativos na mediação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais, promovendo uma prática educativa intercultural.

Almeida (2017), ao investigar a interculturalidade no currículo da Licenciatura Intercultural da UFPE, identificou distanciamentos entre o discurso presente nos documentos institucionais e as experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes indígenas. A autora defende a necessidade de uma interculturalidade crítica e de um currículo que supere a colonialidade do saber ainda presente no ensino superior.

Os principais resultados apontam para uma distância entre o que é anunciado nos documentos oficiais e o que é efetivamente vivenciado pelos estudantes; a compreensão de que a interculturalidade deve ser mais do que um discurso funcional, mas sim uma prática baseada em interepistemologias; a necessidade de um currículo que supere a colonialidade do saber, ainda presente nas estruturas do ensino superior.

Por sua vez, Hammes (2015) discute a prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando fenomenologia, interdisciplinaridade e linguagem simbólica. Segundo a autora, “pela Fenomenologia, as práticas fazem com que as crianças vivam no e com o mundo, por meio dos sentidos” (Hammes, 2015, p. 19). A pesquisa evidencia a importância de práticas pedagógicas conectadas às experiências vividas pelos sujeitos, perspectiva que dialoga diretamente com os fundamentos fenomenológicos desta investigação.

O percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa possibilitou compreender, a partir das narrativas e experiências dos professores indígenas Apinayé, os sentidos atribuídos à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Escolar Indígena. A articulação entre fenomenologia, inspiração etnográfica e Análise Textual Discursiva permitiu construir uma investigação comprometida com a escuta sensível, com o respeito às especificidades socioculturais do povo Apinayé e com a valorização de seus saberes tradicionais.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: A AMAZÔNIA, OS APINAYÉ E A ALDEIA SÃO JOSÉ

A sabedoria e cosmociência indígena estão fortemente ligadas à terra, não tem como se desvincular dela. É porque estamos nela. Refletindo um pouco sobre o cerrado, os animais já valorizavam o cerrado com a sua abundante riqueza.

(Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, 2015, p.86)

Incorporar a Amazônia ao centro dos estudos e debates revela-se fundamental para as pesquisas na região, pois refletir sobre as múltiplas Amazônias implica, simultaneamente, refletir sobre a própria condição humana. Nesta seção, apresentamos o cenário da pesquisa, que inclui a Amazônia brasileira e sua rica diversidade, além da comunidade Apinayé da Aldeia São José. Descrevemos a Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, sua estrutura, funcionamento, características físicas e a composição acadêmica, com o intuito de compreender como ocorre a formação dos professores dessa escola, levando em conta o contexto da pesquisa, a região da Amazônia Legal e suas múltiplas diversidades culturais e sociais.

A análise da Amazônia⁸, enquanto ecossistema único e fundamental para o equilíbrio global, serve também de pano de fundo para discutir os desafios e as particularidades de uma imensa diversidade de povos indígenas, que possuem culturas e línguas distintas, refletindo a pluralidade que caracteriza o Brasil. Esses povos, como os Apinayé, são parte de um mosaico cultural que enriquece ainda mais a identidade do país.

3.1 Amazônia: espaço de riquezas naturais e diversidade étnica

A Amazônia é reconhecida mundialmente por sua vasta biodiversidade e pela riqueza de seus recursos naturais. Este bioma ocupa mais de 4 milhões de km², abrangendo nove países da América do Sul, com 60% de sua área situada no Brasil Panamazonia (2023). A região abriga cerca de 33 milhões de habitantes, dos quais aproximadamente 1,6 milhão são indígenas (IBGE, 2022). Estes povos, que falam mais de 240 línguas e pertencem a 49 famílias linguísticas (Rodrigues, 2023), desempenham

⁸ A Amazônia é a maior floresta tropical do mundo, com uma biodiversidade inestimável e com grande importância para o equilíbrio climático global. Segundo o geógrafo Milton Santos (2002, p.98), a Amazônia representa “[...] é um dos maiores reservatórios de biodiversidade e recursos naturais do planeta”. Essa visão sublima o povo que constitui e compôs a Amazônia, portanto, refoça a visão eurocêntrica e colonizadora que ainda persiste.

um papel fundamental na preservação ambiental, utilizando práticas sustentáveis que contribuem para a manutenção da biodiversidade. Além disso, a Amazônia é a maior floresta tropical do mundo e possui a maior bacia hidrográfica, o que a torna essencial para o equilíbrio climático global.

Nesse contexto, é importante destacar que as investigações científicas, especialmente aquelas orientadas pela abordagem qualitativa, torna-se fundamental situar o objeto de pesquisa em seu contexto específico, considerando que estudar um fenômeno em um determinado lugar não é o mesmo que examiná-lo em qualquer parte, sendo necessário evidenciar a marca do local e as particularidades que o constituem (Almeida, 2015). Dessa forma, o contexto não apenas ambienta o estudo, mas também o qualifica, oferecendo elementos singulares à compreensão do fenômeno investigado.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), os pesquisadores qualitativos valorizam os dados em seus ambientes naturais, pois reconhecem que os fenômenos devem ser compreendidos no âmbito dos contextos em que ocorrem. Para esses autores, o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender os significados atribuídos pelas pessoas aos seus comportamentos, práticas e experiências em seus próprios ambientes. Assim, ao analisar o fenômeno investigado, é necessário considerar a “marca do lugar” e as características socioculturais que o constituem, pois são esses elementos que conferem sentido e singularidade às experiências observadas.

3.1.1 Amazônia Internacional

A Amazônia internacional⁹ ou Pan¹⁰ constitui uma vasta região que se estende por aproximadamente 7 milhões de km², abrangendo nove países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname (Feitosa, 2024).

Quadro 4 - Área da Amazônia Internacional.

PA	Área do PA (km ²)	Área de RA no PA (km ²)	% de RA no PA
Bolívia	1.098.581	398.000	36,23

⁹ A floresta amazônica funciona como um “sistema de resfriamento natural”, influenciando padrões climáticos em escala continental e global (Nobre, 2004, p. 15).

¹⁰ A Pan-Amazônia é um movimento social que envolve os países que têm a floresta amazônica em seu território, incluindo Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, as Guianas, Suriname e Brasil. O movimento tem como objetivo conscientizar as pessoas sobre os problemas enfrentados pela Floresta Amazônica, que vão além dos geográficos e físicos (Repam, 2025) Disponível em: <https://repam.org.br/pan-amazonia/>. Acesso em 3 mar.2025.

Brasil	8.514.876	5.098.934	59,88
Colômbia	1.138.906	477.772	41,95
Equador	256.730	115.745	45,08
Guiana	214.999	214.999	100,00
Guiana Francesa	84.000	84.000	100,00
Peru	1.285.215	759.057	59,06
Suriname	163.470	163.470	100,00
Venezuela	916.445	183.500	20,02

Nota: PA – Países amazônidas. RA – Região amazônica. AI – Amazônia internacional. Fonte: Feitosa (2024, p. 49).

Essa região é considerada uma das mais ricas em biodiversidade do planeta, além de ser um território estratégico para o equilíbrio climático global. A figura a seguir ilustra essa ocorrência.

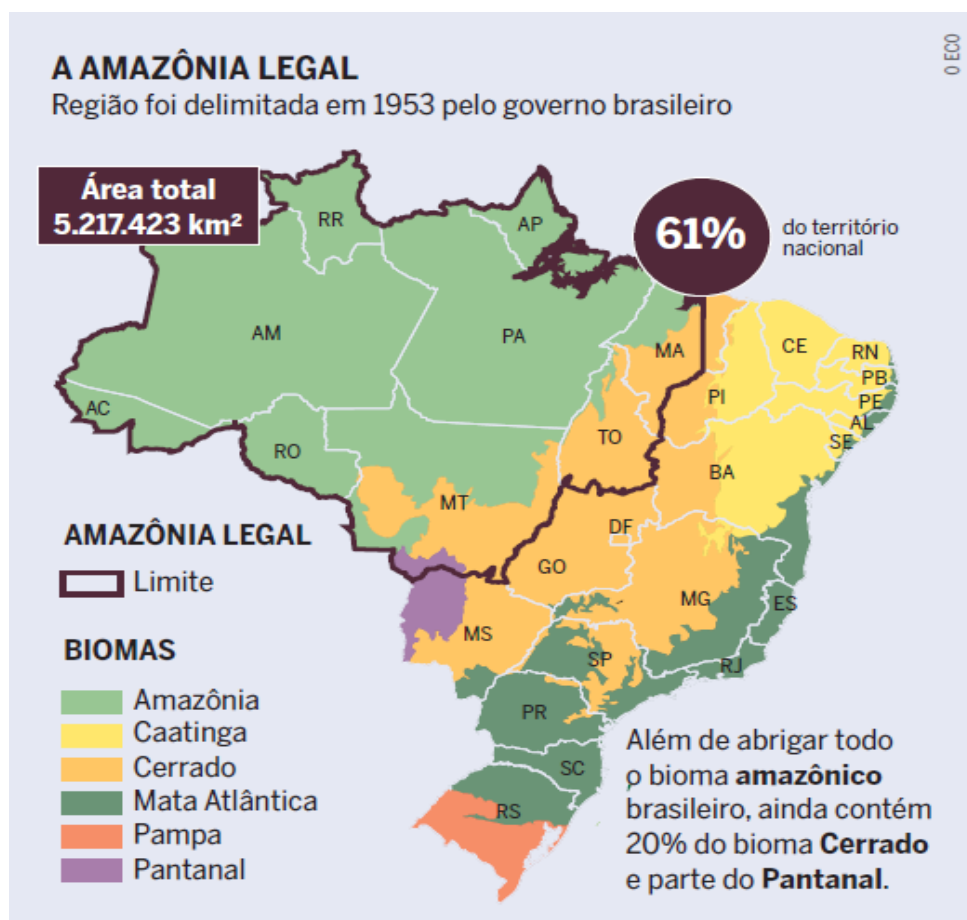
Figura 3 - Distribuição geográfica da Amazônia Internacional na América do Sul.



Fonte: Panamazonia (2023).

A Amazônia legal brasileira é uma região estabelecida pelo governo brasileiro com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico e a integração territorial da área amazônica. Criada pela Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953, e posteriormente ampliada, essa região compreende nove estados do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão (parcialmente), Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, totalizando cerca de 5,2 milhões de km², o que corresponde a aproximadamente 61% do território nacional (IBGE, 2022).

Figura 4 - Localização da Amazônia Legal e Suas Interfaces com os Biomas Brasileiros.

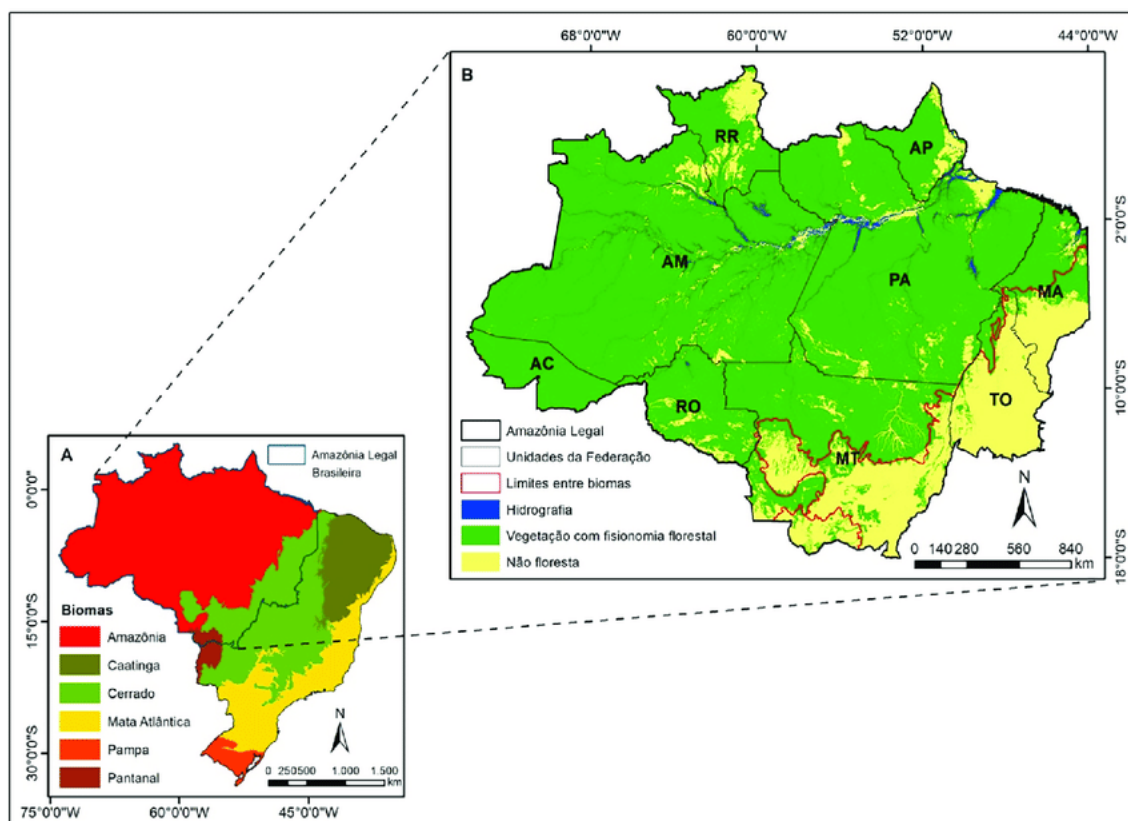


Fonte: Atlas da Amazônia Brasileira (Schönenberg, 2025, p. 16).

Embora o conceito de Amazônia Legal tenha sido inicialmente delimitado para fins administrativos, ele se tornou fundamental nas discussões sobre políticas públicas ambientais, sociais e econômicas voltadas à conservação da floresta, à proteção dos povos originários e ao desenvolvimento sustentável. É, também, um espaço de profundas contradições. De um lado, concentra saberes ancestrais, práticas sustentáveis e resistência de comunidades tradicionais; de outro, é marcada por conflitos fundiários, desmatamento, garimpo ilegal e avanço de projetos desenvolvimentistas que ameaçam o

equilíbrio ambiental. Com sua complexidade ambiental, cultural e política, a Amazônia Legal Brasileira (ALB) continua sendo um território estratégico para o Brasil e para o planeta, especialmente diante dos desafios das mudanças climáticas.

Figura 5 - Região Norte: a ALB.



Fonte: Messias et al. (2021, p.15)

Com efeito, o bioma amazônico, uma reserva biológica que corresponde à 50% de todas as espécies vivas do planeta (Atlas da Amazônia Brasileira, 2025, p.16), deve ser compreendido como um conjunto de ecossistemas formados pela maior floresta tropical do mundo. Por aqui, no entanto, o bioma ocupa quase 50% do território nacional, abrangendo 6,9 milhões de quilômetros quadrados, correspondendo a nove estados brasileiros. Enquanto o bioma amazônico e a floresta Amazônica estendem-se pelos países vizinhos das fronteiras do território brasileiro, a Amazônia Legal é uma categoria brasileira decretada na década de 1950, por meio de projeto político que tinha como principal objetivo combater o subdesenvolvimento econômico dessa parte do país.

Além da divisão da região pertencente à Amazônia Legal, subdividiu-se a região Amazônica ainda em Amazônia Oriental e Amazônia Ocidental. Fazem parte da primeira os estados Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso. Já a porção Ocidental é composta pelos estados Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima (Atlas da Amazônia Brasileira, 2025, p.16).

O bioma amazônico também abriga a maior floresta tropical e o maior sistema de água doce do mundo, reunindo aproximadamente metade de todas as espécies vivas do planeta. A Amazônia Legal é uma região administrativa criada pelo governo brasileiro com o objetivo de planejar e implementar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável da área (Fernandes e Moser, 2021). Além de sua riqueza natural, a região é um dos mais importantes centros de diversidade sociocultural do mundo.

A Amazônia abriga uma imensa diversidade de Povos originários e Comunidades Tradicionais¹¹, que mantêm modos de vida profundamente conectados à natureza e aos ciclos da floresta e dos rios. Esses grupos, frequentemente chamados de “povos da floresta e das águas”, incluem indígenas, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais, entre outros (Santilli, 2009). Cada um desses povos possui saberes ancestrais, práticas sustentáveis de uso dos recursos naturais e formas próprias de organização social que contribuem significativamente para a preservação do bioma amazônico.

Figura 6 - Povos Tradicionais Amazônicos.



Fonte: Atlas da Amazônia Brasileira (2025, p. 29).

As comunidades tradicionais da Amazônia são compostas por agrupamentos de pessoas que compartilham identidades étnicas ou sociais distintas, mas que se unem pelo

¹¹ O Ministério do Desenvolvimento Social define os povos e comunidades tradicionais como: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2025).

exercício sustentável da coleta de produtos da floresta e dos rios. A luta dessas populações, tanto em nível regional quanto nacional, somada à pressão das organizações internacionais, resultou na promulgação de políticas públicas que reconhecem e promovem o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Segundo Carleton (2010), a crescente mobilização das comunidades tradicionais, aliada ao apoio de movimentos sociais e ambientalistas, foi essencial para a implementação de políticas que visam a proteção ambiental e o reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, seringueiros, andirobeiras (comunidades extrativistas que se organizam em torno da extração da andiroba)¹², peconheiros (coletores de frutos de palmeiras, como o açaí), quebradeiras de coco babaçu (Grupo de mulheres coletoras dos frutos dos babaçuais), piaçabeiros (Grupos que extraem a fibra da palmeira da piaçava para a fabricação de vassouras), castanheiros, pescadores artesanais e parteiras tradicionais.

Apesar das constantes ameaças aos seus territórios e modos de vida, os povos da floresta têm desenvolvido estratégias de resistência e preservação de seus traços identitários, culturais e de subsistência coletiva, com destaque para a valorização das tradições orais como forma de transmissão de saberes. Diante das invasões e da marginalização histórica, essas comunidades encontraram nas organizações coletivas, como sindicatos, associações, cooperativas e movimentos sociais, formas de articulação política e mobilização social. Conforme destaca Diegues (2000, p. 40), “[...] Os movimentos sociais de populações tradicionais [...] tiveram papel relevante na formulação de propostas alternativas de conservação e desenvolvimento sustentável, através de sua luta pela terra e pelos recursos naturais”.

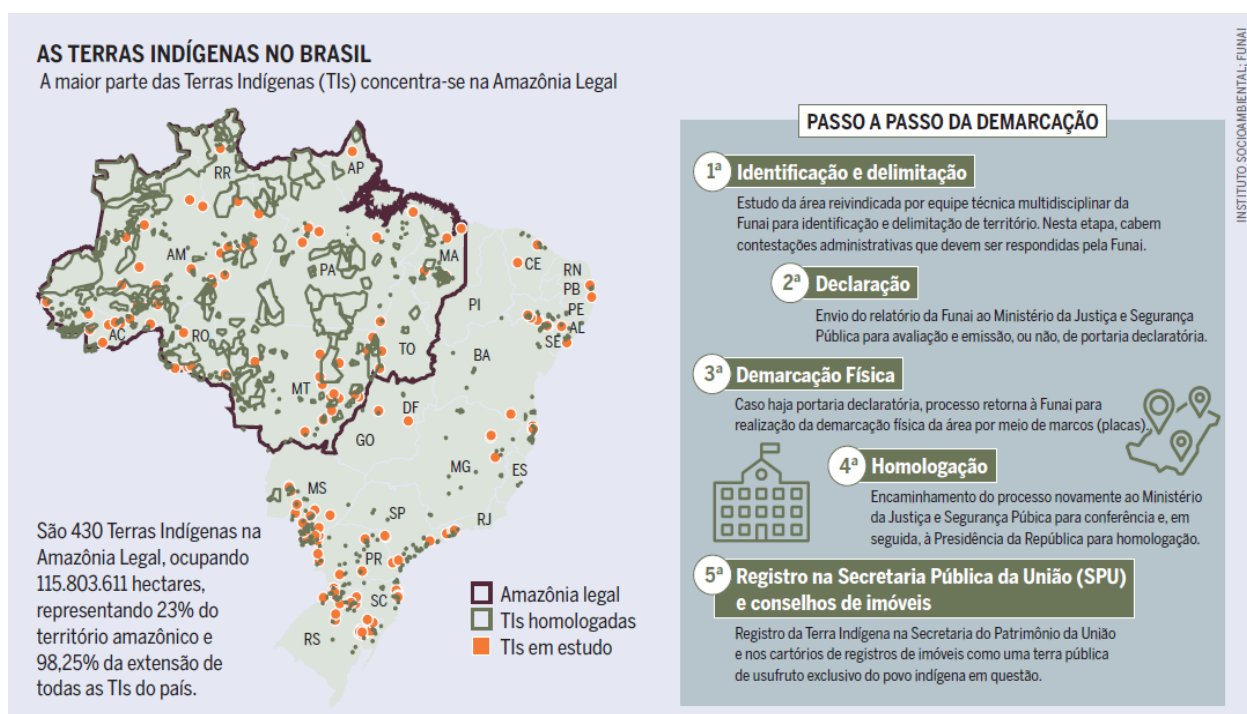
Um marco importante nessa trajetória foi a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, consolidada pelo Decreto nº 6.040, de fevereiro de 2007, que garante a implementação de estratégias voltadas para a preservação dos modos de vida dessas populações, além de promover um uso mais equilibrado dos recursos naturais.

¹²Andiroba é uma planta medicinal da espécie *Carapa guaianensis*, muito utilizada para auxiliar no tratamento de reumatismo ou dor muscular, devido suas propriedades medicinais anti-inflamatórias e antirreumáticas. Fonte: <https://www.tuasaude.com/andiroba>. Acesso em: 20-jun-2025.

3.1.2 Indígenas Brasileiros

Segundo dados do IBGE (2022), o Brasil abriga mais de 300 povos indígenas, que falam cerca de 274 línguas diferentes, sendo que a maior parte dessas línguas é encontrada na região amazônica. Essas línguas não apenas expressam identidades culturais únicas, mas também veiculam saberes ancestrais sobre o bioma, a fauna, a flora e os ciclos naturais da floresta. No entanto, assim como o próprio bioma amazônico, muitas dessas línguas estão ameaçadas de extinção, o que representa uma perda irreparável para a diversidade cultural e ecológica da humanidade.

Figura 7 - Terras Indígenas no Brasil.



Fonte: Atlas da Amazônia Brasileira (2025, p. 26).

De acordo com dados do Instituto Socioambiental (ISA), aproximadamente 32% das Terras Indígenas no Brasil ainda não foram homologadas, o que representa uma grave pendência no processo de regularização fundiária dos territórios tradicionais. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), nenhuma nova terra indígena foi homologada, evidenciando um período de estagnação nas políticas de demarcação e reconhecimento dos direitos territoriais indígenas (ISA, 2023). Na Amazônia, a categoria de povos e comunidades tradicionais abriga uma variedade multiétnica de populações que apresentam dinâmicas próprias de e com o território, cunhando sua identidade a partir de atividades agroextrativistas não predatórias (Fernandes e Moser, 2021).

As Terras Indígenas (TIs) no Brasil são áreas oficialmente reconhecidas como pertencentes dos grupos indígenas, onde esses povos exercem suas atividades culturais, sociais e de subsistência de maneira autônoma. Elas estão espalhadas por todo o território brasileiro, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), juntamente com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), fornece dados detalhados sobre a distribuição e as características dessas terras e das populações indígenas, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Terras indígenas, área e população indígena por unidade.

UF	TI*	Área de TI**	% área da TI	PI***
Acre	36	2.459.834	14,92	17.578
Amapá	6	1.191.343	8,06	7.411
Amazonas	163	45.232.159	28,54	183.514
Maranhão	23	2.285.329	8,63	38.831
Mato Grosso	87	15.022.842	16,57	51.696
Pará	67	28.687.362	22,89	51.271
Rondônia	6	5.022.789	21,05	13.076
Roraima	34	10.370.676	46,20	55.922
Tocantins	14	2.597.580	9,33	14.118

Nota: UF – Unidade federativa. TI – Terra indígena. PI – População indígena.

Fonte: FUNAI (2021) *, ISA (2014) ** e IBGE (2010) ***. Feitosa (2024, p. 49).

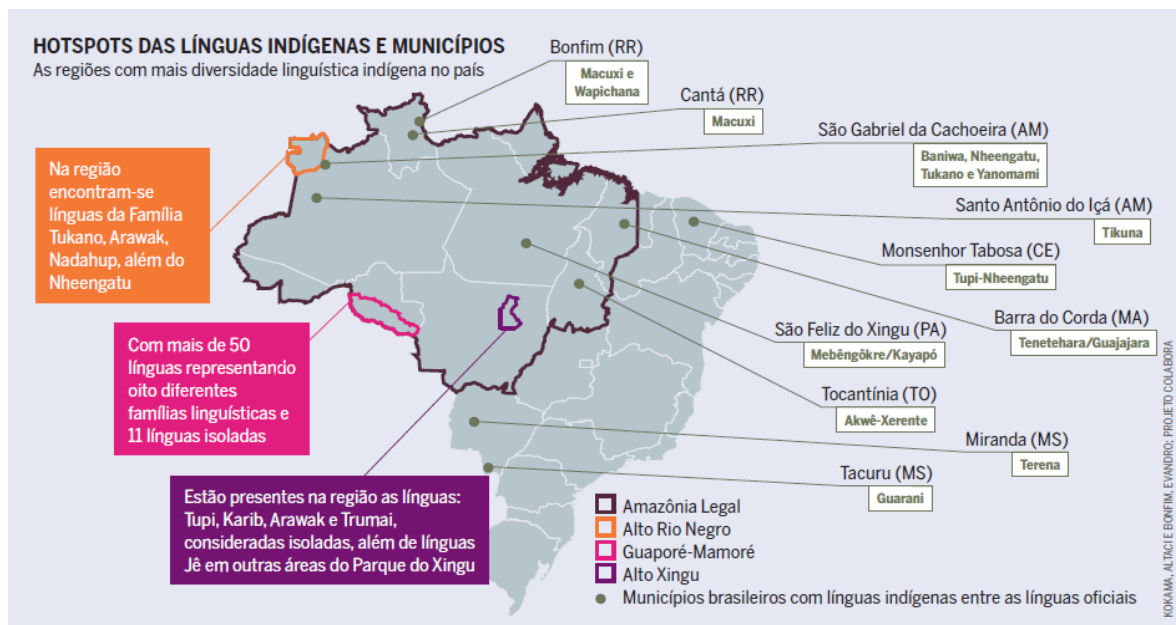
De acordo com IBGE (2010) e Feitosa (2024), em termos de percentual da população indígena nos estados amazônidas, tem-se, nesta ordem: Amazonas 42,35%, Roraima 12,90%, Mato Grosso 11,93%, Pará 11,82%, Maranhão 8,96%, Acre 4,06%, Tocantins 3,26%, Rondônia 3,02% e Amapá 1,71%.

Além disso, o Brasil, é detentor da maior biodiversidade do planeta e o português está longe de ser a única língua falada no Brasil, ocupando uma posição de destaque entre os dez países com maior diversidade linguística, especialmente em relação às línguas indígenas.

De acordo com Rodrigues (2015), a maior parte das línguas indígenas do Brasil está concentrada na região amazônica, que abriga cerca de dois terços das línguas originárias. Essa diversidade linguística é notável não apenas em termos numéricos, mas também genéticos, uma vez que essas línguas pertencem a aproximadamente duas dezenas de famílias linguísticas distintas, todas com representantes na Amazônia. O Atlas da linguagem da Unesco, publicado em 2006, revelou que 190 dessas línguas estão ameaçadas. Somente 305 delas foram

catalogadas pelo IBGE em 2010. Essas línguas indígenas ajudam a propagar conhecimentos ancestrais sobre o bioma, mas assim como ele, estão ameaçados.

Figura 8 - Línguas Indígenas por municípios.



Fonte: Atlas da Amazônia Brasileira (2025, p. 26).

A paisagem linguística da Amazônia reúne os maiores agrupamentos genéticos de línguas indígenas (línguas que possuem origem comum) existentes no Brasil:

A Família Tupi, a Macro-Jê, a Arawak, a Karib e a Pano (ou Kuin), todas abrangendo cerca de 20 línguas ou mais. Existem ainda muitas famílias linguísticas de médio e pequeno porte faladas exclusivamente na Amazônia, como a Família Yanomami, Tukano, Arawá, Nadahup, Katukina, Nambikwara, Txapakura, Mura. Há também as chamadas línguas isoladas, que não estão relacionadas a nenhuma outra língua nativo. É o caso do Tikuna, que é a língua indígena com o maior número de falantes no Brasil, cerca de 47 mil, mas que conta com população no Peru e na Colômbia (Atlas da Amazônia Brasileira, 2025, p. 32)

A diversidade linguística da Amazônia é notável, incluindo não apenas línguas indígenas tradicionais, mas também línguas de sinais e línguas assobiadas, que desempenham papéis cruciais em várias comunidades. O uso das línguas de sinais, como no caso de diversas comunidades indígenas, é fundamental para a comunicação entre os membros dessas comunidades tradicionais, especialmente em contextos específicos, como rituais e práticas cotidianas. No caso do povo Ikolen (também conhecidos como Gavião), que habitam a região de Rondônia, as línguas assobiadas são utilizadas principalmente durante as caminhadas na mata e caçadas. O assobio, nesse contexto, permite a comunicação a longas distâncias, essencial para a coordenação entre os membros do grupo, mesmo em áreas densamente florestadas (Race e Lima, 2023).

Essas línguas demonstram a adaptabilidade e a engenhosidade das culturas amazônicas, que criaram sistemas linguísticos adaptados ao seu ambiente e às suas necessidades específicas. A preservação dessas línguas não apenas contribui para a diversidade linguística global, mas também é vital para a manutenção das práticas culturais e ancestrais dessas comunidades indígenas.

Outro elemento importante da paisagem linguística amazônica diz respeito ao Nheengatu¹³, falado por aproximadamente 19 mil pessoas em vários pontos da Amazônia. Grupioni (2006), faz parte de um fenômeno linguístico particular originado a partir do contato entre os colonizadores europeus e populações indígenas pertencentes à Família Tupi-Guarani: as línguas-gerais. São línguas ancestrais justamente porque resultam da longa e profunda convivência humana em ambientes específicos, produzindo saberes altamente especializados. Como línguas de oralidade, o próprio conhecimento de mundo de povos e comunidades se encontra inscrito nas línguas. São os léxicos especializados de peixes, plantas da floresta, plantas das roças, animais, minerais, marcos geográficos, instrumentos e utensílios para as atividades de caça, pesca, cultivo e mesmo para a caminhada pelo território (Luciano-Baniwa, 2006).

3.1.3 Indígenas do Tocantins

O Estado do Tocantins abriga uma rica diversidade étnica indígena, composta por sete povos indígenas: Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela e Apinayé. Além desses, residem no estado outros povos de diferentes regiões do país que migraram para o Tocantins, entre os quais se destacam os Avá-Canoeiro, Krahô-Takaywrá, Fulni-ô, Tuxá, Kanela, Pankararu, Guarani, e Warao, conforme dados do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (2024).

Segundo dados do DSEI-TO (2024), a população indígena do Tocantins é de aproximadamente 20.023 pessoas. De acordo com Albuquerque (2014), esses diferentes grupos étnicos falam diferentes línguas, embora a maioria pertença ao tronco linguístico Macro-Jê¹⁴.

¹³ O Nheengatu se torna a língua das relações sociais na Amazônia, sendo utilizada pelo pequeno contingente de portugueses, a crescente população mestiça e a população indígena. Atualmente, o Nheengatu é a língua materna de povos indígenas do Alto Rio Negro como os Baré, Warekena e parte dos Baniwa e da região do Tapajós (ISA, 2024).

¹⁴ É um conjunto de línguas indígenas faladas por diversos povos do Brasil Central, incluindo povos do Tocantins, como os Krahô, Apinayé, etc. Essas línguas compartilham características fonológicas, morfológicas e sintáticas que evidenciam uma origem comum e uma história de dispersão pelo território brasileiro. O termo é usado para agrupar linguagens relacionadas ao tronco Jê, segundo classificações etnolinguísticas modernas catalogadas pelo pesquisador Aron D. Rodrigues (Rodrigues, 2002)

Os povos indígenas do Tocantins estão distribuídos em mais de 140 aldeias, em municípios de todas as regiões do estado. Dependendo das peculiaridades e habilidades de cada povo, os indígenas chamam a atenção pela beleza do artesanato que fazem, pelas pinturas e adornos que enfeitam seus corpos nas festas e rituais ou pela própria simbologia destes eventos seculares (Albuquerque, 2023). Têm uma organização social e política próprias que lhes sustentam, correspondendo a um processo de crescimento demográfico e a retomada de seus valores culturais que contribuem não somente para essa região, mas para a humanidade, sendo mesmo um patrimônio de diversidade.

3.1.3.1 Karajá

O povo Iny é o maior grupo indígena do Tocantins, composto pelos grupos Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé. Os quatro grupos falam a mesma língua e migraram do Norte pelo baixo Araguaia, antes do ano de 1500. Historicamente mantiveram suas aldeias separadas em virtude da luta constante com os não indígenas (ISA, 2024).

Os Karajá compreendem três subgrupos que compartilham a mesma matriz cultural e linguística: os *Karajá*, propriamente ditos (*Iny mahãdu*), os Javaé (*Ixãju mahãdu*) e os Xambioá (*Ixãbiòwa*). A língua karajá é a *Inyrybe* (“A fala dos Iny”), pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Juntos, formam o maior povo do Tocantins, com mais de 6 mil indígenas, de acordo com o (DSEI-TO, 2024), habitando às margens do rio Javaé.

Essencialmente pescadores e coletores, os Iny fixaram-se na Ilha do Bananal após um período de migração. O povo é conhecido pela sua rica cultura, incluindo a arte em cerâmica e madeira, a pintura corporal, a arte plumária, as bonecas *Ritxokò* e os rituais como o *Hetohoky* e a Festa do Aruanã. São, sobretudo, pescadores e coletores, embora atualmente também façam roças.

O nome deste povo na própria língua é Iny, ou seja, “nós”. É um nome tupi que se aproxima do significado de “macaco grande”. Os Karajá migraram até chegar à Ilha do Bananal, onde vivem cerca 3.385 indígenas Karajá (DSEI-TO, 2024), habitando às margens do rio Javaé.

Os Karajá habitam próximo as margens do rio Araguaia, mantendo uma longa convivência com a sociedade não indígena. Porém, isso não os impediu de preservar costumes tradicionais revelados na língua nativa, nas bonecas de cerâmica, pescarias realizadas em família, rituais de festa como o Aruanã da Casa Grande (*Hetohoky*),

enfeites plumários, cestarias, artesanato em madeira e pinturas corporais (Gomes Karajá, 2021).

Figura 9 - Indígenas Karajá habitantes da Ilha do Bananal (TO).



Fonte: <https://araguainanoticias.com.br/noticia>. Acesso em: 31-mar-2025.

O povo indígena Karajá se autodenomina Iny (nós, nós mesmos). O nome Karajá é de origem Tupi, que significa “macaco grande” (ISA, 2022). Falam a língua Karajá, ou *Inyrybe* (a fala dos *Iny*), pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, a família Karajá, constituída de quatro variantes dialetais: o Karajá do Sul, o Karajá do Norte, o Javaé e o Xambioá (Rodrigues, 2001).

3.1.3.2 Karajá-Xambioá

Os Karajá-Xambioá e Karajá Santana, conhecidos pelo seu povo como Hirarumarandu, ou “Karajá de Baixo”, de acordo com Albuquerque (2013), a palavra *Xambioá* vem de *ixybiowa* (“amigo do povo”) e formam uma população de 306 indígenas (DSEI-TO, 2024), e vivem próximos às cidades de Santa Fé e Xambioá (ISA¹⁵, 2024).

¹⁵ Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização não governamental brasileira fundada em 22 de abril de 1994 com o objetivo de defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos dos povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>. Acesso em 08-jul.2025.

Figura 10 - Jovens Karajá participam do Hetohoky



Fonte: Lopes (2025)

No que diz respeito à divisão territorial a Ilha do Bananal, atualmente é uma grande unidade de conservação dividida em Área Indígena e Parque Nacional do Araguaia. A área do parque é de 376.545 mil hectares, habitada tradicionalmente pelo (Karajá e Javaé).

3.1.3.3 Javaé

O povo indígena Javaé, historicamente, habita na Ilha do Bananal estado do Tocantins, mantendo contato com os não indígenas desde o século XVIII. Data do ano de 1775 o primeiro registro escrito sobre esse povo. Na década de 1960 já existiam os postos Damiana da Cunha e Canoanã instalados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) erigidos nas aldeias Barreira Branca e Canoanã (PIN, 2014).

A palavra Javaé ou Javaés é de origem desconhecida. (Albuquerque, 2013). Dados do DSEI (2024) informam que a população Javaé é composta por 1.542 indígenas. Segundo Albuquerque (2013), os indígenas Javaé mostram suas diferenças e concebem a si próprios como um grupo étnico específico e diferente dos Karajá e dos Karajá-Xambioá, considerando mesmo ser ofensivo os chamarem de Karajá. Do mesmo modo, os Karajá denominam os Javaé de Ixyju e se consideram superiores a estes.

As aldeias Marani Hãwa, ao sul, e Wariwari, mais ao norte, eram tidas como as maiores de todas e consideradas como centros de aldeias menores das proximidades. Aldeias pequenas e interligadas localizavam-se na porção centro-norte da Ilha do Bananal, região conhecida como Bèdèky. Em 2024 os Javaé estavam distribuídos em 22 aldeias. Com exceção da aldeia Imotxi, que se localiza no interior da Ilha do Bananal, todas as outras estão situadas na margem esquerda do rio Javaés (ISA, 2024).

Figura 11 - Ritual hetohokÿ¹⁶ (“casa grande”).



Fonte: <https://indigenasbrasileros.blogspot.com/2016/02/javae.html>. Acesso em: 31-mar-2025.

O ritual hetohokÿ (“casa grande”) que marca a entrada dos jovens para o mundo da casa dos homens, foi retomado em 1990. O hetohokÿ significa a passagem da condição do mundo profano para o sagrado, da casa doméstica para a casa de Aruanã (divindade Karajá), da vida para a morte e da água para o céu.

A festa do Hetohokÿ, na verdade, se inicia no mês de outubro ou novembro, quando as águas do Rio Araguaia ainda estão baixas e termina no final de fevereiro ou início de março. Depois do Hetohokÿ, os meninos passam a ser chamados de jyre (aririnha). Terminada a festa de iniciação, eles já podem participar das pescarias coletivas e outras atividades dos adultos, estando também aptos para se casarem (ISA, 2024).

3.1.3.4 Xerente

O povo Xerente, conhecidos como Akwê- Xerente, segundo Schroeder (2010), assim como os Xavante e Xakriabá, são classificados como povos Jê Centrais e se localizam no município de Tocantínia (TO), cerca de 70 km ao norte da capital, Palmas, entre os rios Tocantins e do Sono, nas terras indígenas Xerente e Funil, que somam 183.245,902hc, e tem uma população de 3.424 indígenas (DSEI-TO, 2024), distribuídos em mais 80 aldeias.

¹⁶ Ritual realizado pelos Javaé, marca a entrada dos jovens para o mundo da casa dos homens.

O grupo se autodenomina Akwen, que significa “indivíduo”, “gente importante”. Eles migraram, provavelmente, das terras secas do Nordeste até o Norte, onde encontraram abundância de água. Os primeiros contatos com os bandeirantes datam de 1738 (ISA, 2024).

O processo de demarcação das terras em que vivem transcorreu a partir do ano de 1991, totalizando 183.245,902 hectares e divide-se em duas áreas indígenas. A sociedade organiza-se mediante um dualismo estrutural, tendo como base uma divisão sócio cosmológica nas metades Doí e Wahirê, associadas ao sol e à lua, heróis míticos fundadores desse povo. A metade “Doí” inclui os clãs *Kuzã*, *Kubazi* e *Kritó*; outra metade compreende *Wahirê Krozaké*, *Kreprehi* e *Wahirê*, e todas são patrilineares (que se fundamenta na descendência paterna) e exogâmica (casamento entre pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos).

O dualismo Xerente se evidencia, também, nas associações masculinas, na terminologia de parentesco wanõri (nós, consaguíneos)/*wasimpkoze* (eles, afins), em times esportivos Steromkwã e Htanhã, pintura corporal e Livros rituais (Melo, 2010).

De acordo com Albuquerque (2013), os Xerente, assim como a maioria dos indígenas brasileiros organizam-se através de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais, expresso nos complexos rituais, grupos cerimoniais e de nomeação, classes de idade e equipes esportivas, organizados a partir de relações de parentesco.

Figura 12 - Indígenas Xerente em atividade tradicional do grupo.



Fonte: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/xerente>. Acesso em: 06-abr-2025.

Entre suas tradições mais preservadas estão o *Wakê* (Festa de dar nomes), o *Kuprê* (Homenagem aos mortos), o Padi (Festa do Tamanduá Bandeira) e a corrida de toras de buriti. O artesanato é produzido principalmente com a palha de babaçu, seda de buriti, sementes dos quais surgem cestas, balaios, redes, bolsas, esteiras, adereços e de adornos e enfeites (Melo, 2010).

3.1.3.5 Krahô

A história do povo Krahô relaciona-se com a política e exploração do território brasileiro, desencadeada a partir do final do século XVII (Araujo, 2015). Segundo Melatti (1972), os primeiros contatos com os não indígenas aconteceram no final do século XVIII, por meio de invasões de terras, escravidão, dentre outras subversões. Assim sendo, a história do povo Krahô é marcada por grandes conflitos com os não indígenas, os quais passaram anos na tentativa de torná-los civilizados. A Terra Indígena denominada foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062 de 07 de março de 1990, é localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins com uma extensão de 320mil hectares (Muniz, 2017).

Os Krahô, segundo Araujo (2015), constituem uma ramificação dos Timbira Orientais, numa área que abrange Amazônia, cerrado e o pantanal brasileiro. Para essa autora, esse povo indígena fala a Língua Krahô, pertencente tronco Macro Jê e à Família linguística Jê, (Rodrigues, 1986). Segundo Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam *mêhĩ*, termo que se atribui aos demais povos falantes de sua língua e que vivem conforme uma mesma cultura. Para esse autor, *mêhĩ* é um termo associado aos membros de todo o grupo e foi a partir dessa ampliação que surgiu o *cupẽ*, que passou a denominar os não indígenas.

Figura 13 - Ritual da Emplumação



Fonte: Seleucia Fontes. Governo do Tocantins (2021). Acesso em: 23-mar-2024.

A Emplumação é um dos rituais Krahô em que as crianças têm seu primeiro contato com a ritualística do mundo adulto. Dessa forma, durante o ritual, as crianças são emplumadas, ou seja, colam penas diretamente no corpo e realizam um desfile em torno da aldeia, abatendo animais domésticos, para representar a primeira caçada.

Outra tradição muito importante para os Krahô é a corrida de Tora é uma atividade cultural comum à maioria dos grupos pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê (Melatti, 1973) e, assim como os Apinayé, o povo Krahô pratica a corrida de Tora com frequências em suas festas tradicionais. Diferentemente do povo Apinayé, em que as corridas são exclusivamente masculinas, nos Krahô é praticada por homens e mulheres, divididos em dois grupos de acordo com as metades *Catâmjê* e *Wakmêjê* a que pertencem. A corrida se faz de fora para dentro da aldeia, ou apenas dentro dela.

Cada grupo com uma tora corre nas ruas da aldeia, passando em frente de todas as casas até a casa de pensão¹⁷, é o ponto de saída e chegada da corrida de toras, é a casa do *wỹhty* da aldeia, onde normalmente começa e termina a corrida, e jogam a tora no chão. A comunidade segue os corredores no pátio durante a corrida, incentivando os corredores. Os incentivos são expressos na língua materna. Essa corrida não se caracteriza pela competição, mas como rito presente na maioria das festas Krahô, inclusive na festa da batata (Macedo, 2015).

Figura 14 - Corrida da Tora (Masculino).



Fonte: <https://indigenasbrasileros.blogspot.com/2016/02/kraho.html>. Acesso em: 23 mar-2024.

¹⁷ Para os Krahô essa casa de pensão é um lugar disponibilizado para recepção e acolhimento de visitantes indígenas de outras aldeias e não indígenas (Araujo, 2015, p.162).

De acordo com Araújo (2015) a Corrida de Tora é uma cerimônia que demarca funções para a coletividade, representando resistência, o poder simbólico da vida em união, da ressurreição e das ligações com o mundo espiritual. “A tora para eles é a personificação do espírito, é algo sagrado que deve ser venerado. Ela ocupa lugar especial, sai da mata para a casa de *wyhty* ou para o centro do pátio” (Araújo, 2015, p. 205).

3.1.3.6 Krahô-Kanela

Os Krahô-Kanela são um povo originário do Maranhão que, em consequências das frentes de colonização no Nordeste, migrou para o estado do Goiás, onde hoje é o estado do Tocantins, o que provocou uma prolongada discussão a respeito dos direitos que os povos indígenas detêm sobre seus territórios tradicionais.

Este povo se identifica como Krahô-Kanela por ser descendente de dois povos distintos: Krahó e Kanela, do povo Timbira (tronco Macro-Jê). Estão localizados na terra Mata Alagada, entre os rios Formoso e Javaé, hoje município de Lagoa da Confusão, a cerca de 300 km de Palmas (Albuquerque, 2013). Dados do DSEI (2024) informam que os Krahô-Kanela são 109 indígenas vivendo numa área de 7.722ha.

Somente na década de 2000 a FUNAI reconheceu a identidade dos Krahô-Kanela e passou a prestar-lhes assistência. No início de 2007, foi completado o processo de regularização de parte da área denominada Mata Alagada como Terra Indígena, podendo o grupo finalmente voltar a ocupar o local em definitivo (Mauro, 2011). Em dezembro de 2006, finalmente, conseguiram que parte do território (7.612,76 ha) da Mata Alagada fosse homologado como Terra Indígena.

Figura 15 - Indígenas Krahô-Kanela em marcha pela demarcação de seu território.



Fonte: <https://gazetadocerrado.com.br/povo-kraho-kanela-reivindica-reserva-no-tocantins>.

Com efeito, os Krahô-Kanela, tentam preservar seus aspectos culturais, quando realizam uma festa para os espíritos *Kokrit*, um ente descrito como um artrópode sobrenatural que vive dentro do rio Tocantins. Nesse sentido, usam máscaras grandes que representam Kokrit, cobrindo todo o corpo que consiste em duas esteiras trançadas com a palha do buriti, com longas franjas que descem até o chão e dois chifres de madeira. As máscaras são fielmente decoradas com diferentes pinturas, cada uma representando uma personagem diferente que há dentro da sociedade dos Kokrit (Muniz e Albuquerque, 2017).

3.1.3.7 *Avá-Canoeiro*

Os Avá-Canoeiro, historicamente conhecidos como “Canoeiro” do Rio Tocantins, são um povo de língua tupi, que preferiam morrer a se render aos inimigos e assim ficaram 64 famosos como o povo que mais resistiu ao colonizador no Brasil Central, recusando-se definitivamente a estabelecer qualquer contato pacífico. Ainda no início do século XIX, após embates e fuga dos colonizadores, parte do grupo que vivia nas cabeceiras do Rio Tocantins se dirigiu à região do médio Rio Araguaia, onde passou a disputar o mesmo território com os Karajá e Javaé, habitantes da região há séculos (ISA, 2024).

Com a separação dos Avá-Canoeiro há cerca de 170 anos, os dois grupos, do Rio Araguaia e do Rio Tocantins, passaram a ter histórias próprias, tendo em comum apenas uma vivência de genocídio e extermínio. Após uma ação violenta da “Frente de Atração da FUNAI”²⁵ no médio Araguaia em 1973 e 1974, um grupo de dez sobreviventes foi capturado, enquanto quatro indígenas do alto Rio Tocantins, bastante fragilizadas, procuraram estabelecer o contato em 1983 com moradores regionais (ISA, 2024).

Figura 16 - O Pajé Tutawa pintado e cantando.



Fonte: Filme Taego Æwa, aldeia Boto Velho, Vinícius Berger (2015)

A língua do grupo é *avá-canoeiro* pertencente à “família tupi-guarani”, do grande “tronco linguístico tupi”. Com a separação dos dois grupos foram desenvolvidas significativas diferenças dialetais entre o grupo do médio Araguaia e o do alto Rio Tocantins. O linguista Aryon Rodrigues na década de 1980 comparou várias línguas da família tupi-guarani com a língua avá-canoeiro.

Baseado no vocabulário recolhido por Couto de Magalhães em 1863 e em uma lista colhida por um missionário do SIL em 1974, Rodrigues (1986) concluiu que a língua dos Avá-Canoeiro está muito mais próxima linguisticamente dos povos Tapirapé, Asurini do Tocantins, Suruí do Tocantins, Parakanã, Guajajara e Tembê, ou seja, de povos da família tupi-guarani mais setentrionais, em comparação aos Guarani do sul e sudeste do Brasil (ISA, 2022).

3.1.3.8 Krahô-Takaywrá

O povo Krahô-Takaywrá integra o tronco linguístico Macro-Jê e pertence à família Timbira, reconhecida pela presença histórica em diversas regiões do Cerrado brasileiro. Localizados no estado do Tocantins, os Krahô-Takaywrá compartilham proximidades culturais e linguísticas com os Krahô, mas preservam particularidades que marcam sua identidade étnica e social.

O povo Krahô-Kanela e o povo Krahô da aldeia Takaywrá têm suas origens de um grupo de irmãos Krahô, filhos de Florêncio Ipy Krahô, sendo estes Antônio Krahô, Arsênio Krahô, Xavier Krahô e Alfredo Krahô. Alfredo Krahô casou-se com uma indígena Kanela, que deu origem ao povo Krahô-Kanela. Já o povo Krahô-Takaywrá, por não ter laços matrimoniais com indígena Kanela, se autodenomina Krahô da Mata Alagada (Krahô-Irom Kâm Cô ou Takaywrá). São originários de Morro do Chapéu (MA), e, em processo de migração após expulsões violentas, fixaram-se na região do Araguaia tocaninense na década de 1960 na proximidade da Ilha do Bananal, entre os rios Formoso e Cristalino, em uma antiga aldeia Javaé (ISA, 2024).

Os municípios de Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão (TO), onde vivem os povos indígenas Krahô-Takaywrá e Krahô-Kanela, comunidades camponesas e agricultores familiares assentados da reforma agrária. Sua organização comunitária, estruturada em aldeias, valoriza a coletividade, a oralidade e a transmissão dos saberes tradicionais, aspectos fundamentais na constituição da memória e na preservação cultural (Albuquerque, 2013).

Coexistem com a natureza povos indígenas diversos, tais quais os Tapirapé, Javaé, Karajá, Avá-Canoeiro, Krahô-Kanela, Krahô-Takaywrá, Kanela do Tocantins, e um povo indígena em isolamento voluntário da Mata do Mamão, na Ilha do Bananal, isolamento esse que constitui direito dos povos originários garantido na Constituição Federal de 1988 (ISA, 2024).

Figura 17 - Krahô Takaywrá pedem celeridade em criação de reserva indígena



Fonte: <https://cimi.org.br/tag/kraho-takaywra/>.

Alguns desses povos vivem nas Terras Indígenas, outros em aldeias provisórias e estão lutando pelo direito ao território, como é o caso dos Krahô-Takaywrá e Krahô-Kanela. População com 110 pessoas (DSEI, 2024) que moram há onze anos na reserva ambiental do P.A. São Judas Tadeu, em Lagoa da Confusão, vivem com muita precariedade em saúde, educação e meios para reprodução de seu modo de vida. Também é uma região de forte presença de comunidades camponesas e da agricultura familiar, tais como os assentamentos Gameleira, Caracol, Pirarucú, Três Poderes, Lagoa da Onça, Pirarucú I, Araguaia I, Santa Tereza (Bonfim e Pontes, 2023).

A economia dos povos das Bacias do rio Formoso e rio Javaés é baseada na agricultura familiar, extrativismo, caça e pesca artesanal. As roças são realizadas nas terras altas em sistemas de sequeiro, bem como nas vazantes dos rios, práticas tradicionais integradas com as dinâmicas das águas da região. Produzem arroz, mandioca, milho, frutas e legumes. Do extrativismo obtêm frutos, palmitos e materiais para o artesanato (Bonfim e Pontes, 2023).

3.1.3.9 Fulni-ô

Os Fulni-ô são um grupo indígena originários do Nordeste, estado do Pernambuco, municípios de Águas Belas-PE. Na literatura histórica, uma parte da literatura antropológica, são chamados Carnijós, Carijós ou Cajaú (Hohenthal, 1960). Em meados do século XVIII, já eram designados pelo nome de Carnijós, provenientes de vários grupos étnicos que mais tarde se reorganizaram de forma clânica, adotando então o nome do grupo anfitrião: Fulni-ô.

Os Fulni-ô habitam o município de Águas Belas, situado na zona fisiográfica do Sertão, a 273 quilômetros da capital do estado de Pernambuco. O município está compreendido no chamado polígono das secas. A região de Águas Belas é cortada de norte a sul pelo rio Ipanema, que desemboca no São Francisco. Em 1980, a população do município era de 37.057 habitantes, dos quais 11.714 viviam na área urbana, e 25.343 na área rural. Esta última cifra inclui a aldeia indígena (Muniz, 2022).

Figura 18 - Indígenas Fulni-ô do Tocantins.



<https://amazoniareal.com.br/indigenas-fulni-o-resistentes>

Os Fulni-ô foram durante muito tempo considerados, pelos estudiosos, como os últimos remanescentes dos históricos indígenas Karirí, cujo hábitat abarcava todo o Nordeste do Brasil (Boudin, 1949). Recentemente, o linguista brasileiro, Rodrigues (1986), considerado um dos mais renomados pesquisadores de línguas indígenas no

Brasil, classificou tanto a família Kariri como a língua materna ia-tê¹⁸ como integrantes do tronco Macro-jê, embora sem incluir esta língua em uma família particular.

De acordo com dados do Distrito Sanitário Especial Indígena-DSEI (2022), atualmente o grupo conta com uma população de 51 indígenas. Esse grupo migrou do Nordeste para o Tocantins, devido à seca e escassez de chuva. Os Fulni-ô do Tocantins estão localizados cerca de 50 km da cidade de Araguatins, norte do estado Tocantins, região conhecida como “Bico do Papagaio”.

3.1.3.10 Tuxá

O povo Tuxá, inicialmente concentrado na cidade de Rodelas em uma aldeia urbana com mais de 60 casas, viu suas terras tradicionais na Ilha da Viúva, no Rio São Francisco, serem submersas pela construção da hidrelétrica de Itaparica. Após o evento, foram realocados em três áreas distintas, nos limites dos municípios de Ibotirama e Rodelas, na Bahia, e à margem direita do rio Moxotó, próximo a Inajá, Pernambuco (ISA, 2025).

Os Tuxá, que se identificam como “Tuxá, nação Proká, caboclos arco e flecha e maracá”, parecem ser uma das últimas etnias formadas a partir do século XVII, reunidas nas missões estabelecidas ao longo do Baixo-médio São Francisco. Com origens linguísticas desconhecidas, supõe-se que sua língua original fosse isolada.

Figura 19 – Lideranças Tuxá do Tocantins



Fonte: <https://www.to.gov.br/semarh/noticias/promovidas-pelo-governo-do-tocantins>

¹⁸ O ia-tê ou yaathê é uma língua indígena brasileira falada exclusivamente pelo povo Fulni-ô, habitante de Águas Belas, no estado de Pernambuco. É a única língua remanescente do tronco macro-jê no Nordeste do Brasil, mantida viva, inclusive durante rituais sagrados, e conhecida também como carnijó (Nimuendajú, 1968, p. 11).

O primeiro contato dos Tuxá com Goiás e, posteriormente, Tocantins, ocorreu em 1974, quando João Batista Cruz de Araújo, servidor do Serviço de Proteção ao Índigena (SPI), participou da expedição Avá-Canoeiro. Sua pacificação com os Javaés resultou na chegada de quatro famílias Tuxá, trazidas para ensinar técnicas agrícolas irrigadas. Apesar do sucesso inicial na produção, a demanda insuficiente levou duas famílias a partir, enquanto outras permaneceram, casando-se com os Javaés e contribuindo para a formação de uma comunidade diversificada (ISA, 2025).

Atualmente, mais de 115 Tuxás estão dispersos no estado do Tocantins (DSEI, 2024), residindo em municípios como Formoso do Araguaia, Palmas, Gurupi, Sandolândia, Lagoa da Confusão, Tocantínia e Tocantinópolis.

3.1.3.11 Kanela

O termo *Kanela* refere-se a dois grupos Timbira distintos: os Ramkokamekrá e os Apanyekrá. Embora apresentem diferenças significativas, ambos compartilham a mesma língua e têm uma base cultural comum. Até a década de 1940, os Ramkokamekrá mantinham menos interação com a sociedade nacional e outros grupos indígenas em comparação com os Apanyekrá (ISA, 2024).

O grupo Ramkokamekrá agora adota o nome em português, “Kanela”. Ramkokamekrá, que significa “indígena do arvoredo de almécega”, utiliza o termo Me(n)hi(n) para se referir aos Timbira Orientais. A escolha do nome “Kanela” provavelmente se relaciona à estatura visivelmente mais alta desses indígenas, notadamente suas longas pernas, quando comparados à população regional (ISA, 2024).

Figura 20 - Reunião da Defensoria Pública para Alteração de nome/ dos Kanela Tocantins



Fonte: <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/alteracao-de-nome-indigena>

Por outro lado, o grupo Apanyekrá autodenomina-se dessa forma, sendo reconhecido pela bibliografia por esse nome e suas variações ortográficas, ou ainda por “Apanyekrá-kanela”. Apanyekrá significa “o povo indígena da piranha”. Nimuendajú (1971) sugere que esse nome pode derivar da prática de pintar o maxilar inferior de vermelho, evocando a imagem desse peixe carnívoro. Infelizmente, os Kanelas residentes no Tocantins enfrentam dificuldades para se expressar em sua língua materna, devido à influência não indígena e ao medo de perseguições (Nimuendajú, 1983)

Este grupo habita uma única aldeia no Tocantins, conhecida como CRIM PATEHI, localizada na região da Mata Seca, aproximadamente 170 km ao sul de Lagoa da Confusão e cerca de 120 km ao norte de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins. A Terra Indígena ocupada pelos Kanela possui uma área de 150 alqueires, sendo propriedade da União, mas ainda não demarcada como território indígena. Recentemente, mudaram-se do município de Araguaçu-TO para Lagoa da Confusão, onde estão construindo uma nova aldeia a partir do zero.

3.1.3.12 Pankararu

A Terra Indígena Pankararu, situada nos municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no sertão pernambucano, próximo ao rio São Francisco, foi oficialmente reconhecida em 1987. Os Pankararu do Tocantins, optando por não retornar, obtiveram o reconhecimento como povo tocaninense pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Apesar disso, perseveraram na preservação de suas tradições e costumes como meio de salvaguardar sua identidade cultural (ISA, 2024).

A presença do povo Pankararu do Tocantins no estado remonta à década de 50, inicialmente no antigo norte goiano, com Manoel Pankararu estabelecendo-se e formando sua família em Gurupi e Figueirópolis. A migração e crescimento desse grupo ganharam impulso na década de 80, originando-se da aldeia mãe Brejo dos Padres Pankararu no sertão de Pernambuco. Essa expansão foi liderada pelo representante geral no estado do Tocantins, o cacique Genildo Pankararu, e atualmente, o povo Pankararu é guiado pelo vice-cacique Hwony Pankararu. Sua luta pelo reconhecimento é uma batalha constante conduzida por meio de movimentos indígenas e entidades responsáveis pelas causas indígenas (Tocantins, 2025).

Ao mesmo tempo em que os Pankararu do Tocantins possuem uma diversidade cultural graças às novas apropriações que eles realizam, há sinais diacríticos (elementos simbólicos) presentes nos novos modos de viver desses indígenas que os difere dos grupos com os quais estão em contato. Isso nos faz compreender que a globalização e o capitalismo não estão destruindo ou

homogeneizando as culturas, e sim gerando uma multiplicidade de novas formas culturais (Marques, Demarchi, 2023, p. 323)

No Tocantins, os indígenas Pankararu conseguiram ser reconhecidos como povos originários, resultado de uma perseverante defesa de seus direitos e identidade liderada pelo cacique Genildo Pankararu.

Figura 21 - Ritual Praia durante a última Assembleia Geral do Povo Pankararu



Fonte: Angelo Bueno/Cimi-NE. Disponível em: <https://cimi.org.br>

Com uma população de 43 indivíduos no estado (DSEI, 2024), eles mantêm seus costumes, cultura, tradições, rituais de danças (Toré) e dialetos vivos. Apesar de residirem em centros urbanos como Gurupi, Palmas, Miracema e Figueirópolis, enfrentam vulnerabilidade social, frequentemente sendo invisíveis aos órgãos indigenistas e excluídos do sistema, devido à ausência de uma reserva dentro do estado do Tocantins. A principal luta do povo Pankararu hoje é a busca constante por uma terra demarcada no Tocantins (Tocantins, 2025).

3.1.3.13 Guarany

O povo Guarany, que fala a língua Tupi Guarany e pertence ao tronco linguístico Macro-Tupi, tem uma ampla população no Brasil e em outros países da América do Sul. Em 2008, a comunidade Guarany estava dividida em três grupos principais no Brasil: Guarany Mbyá (7.000), Guarany Kaiowá (31.000) e Guarany Nhandewa (13.000), totalizando aproximadamente 51.000 pessoas naquele ano (ISA, 2024). No Tocantins possui 471 indígenas

Históricamente, os Guarany Mbyá eram conhecidos no século XIX como Caingua ou Kayguá, termos derivados de *Kaaguygá*, que significa “habitantes das matas” de forma depreciativa. Na década de 1960, um grupo de Guarany Mbyá deixou Mato Grosso do Sul, especialmente o município de Dourados, em busca de *Ywy Júi* (Terra sem Males ou Terra Santa), uma crença fundamental em sua religião. Eles atravessaram o Mato Grosso, passando por São Félix do Araguaia até alcançar a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, designada como reserva da biosfera pela UNESCO desde 1993 (IBGE, 2010).

Figura 22 - Mãe e filha na aldeia guarani mbya de Bracuí



Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

Durante a transição do Tocantins de Estado de Goiás, entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1980, houve um significativo influxo migratório dos Guarany Mbyá na região de Santa Fé do Araguaia. Essa população se integrou aos Karajás Xambioá, coabitando a área de terra indígena Xambioá. Entretanto, mesmo após aproximadamente 50 anos, os Guarany Mbyá ainda não tiveram seus direitos constitucionais reconhecidos no Tocantins, incluindo o reconhecimento como povo indígena, demarcação de terras e participação em serviços públicos, conforme indicado por seus representantes, como Ivan Guarany (ISA, 2024).

Atualmente, os Guarany Mbyá residem em uma única reserva indígena no estado do Tocantins, localizada na Terra Indígena Xambioá, com 471 habitantes (DSEI, 2024).

4.1.3.14 Warao

Os Warao, cujo nome significa “povo da água” em sua língua materna, constituem um grupo étnico com uma história que remonta a mais de oito mil anos, originando-se no delta do Rio Orinoco. Atualmente, são a segunda maior Povo da Venezuela, totalizando cerca de 49 mil pessoas de acordo com o Censo de 2011. Essa comunidade está distribuída em centenas de comunidades ao longo do estado de Delta Amacuro e parte dos estados Monagas e Sucre, nas margens do Delta do Orinoco (ISA, 2024).

Os Warao são organizados em estruturas familiares matrilineares e extensivas, com liderança masculina, embora as mulheres desempenhem um papel central fornecendo informações para as decisões do grupo e participando ativamente do cotidiano. Devido a adversidades culturais, políticas e à deterioração das condições naturais de subsistência, os Warao migraram para o estado do Tocantins. Esse movimento foi impulsionado pela invasão progressiva de suas terras por agricultores, pecuaristas, petroleiros e narcotraficantes, além do atrativo crescente dos centros urbanos em busca de emprego, recursos alimentares e condições sanitárias melhores (ISA, 2024).

A crise política e econômica na Venezuela resultou em um êxodo da população, incluindo os povos indígenas como os Warao, em direção ao Brasil e países vizinhos. O estado do Tocantins recebeu uma parcela considerável desses povos e tem o desafio de implementar políticas públicas para acomodar, apoiar a integração dessa comunidade, que enfrenta desafios únicos em meio às mudanças culturais e de contexto político (Tocantins, 2024).

Figura 23 - Atendimentos assistência social da Prefeitura de Palmas – Povo Warao



Fonte: Lia Mara/Prefeitura de Palmas. Disponível em: <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/acao-social>

A crise política e econômica na Venezuela resultou em um êxodo da população, incluindo os povos indígenas como os Warao, em direção ao Brasil e países vizinhos. O estado do Tocantins recebeu uma parcela considerável desses povos e tem respondido implementando políticas públicas para acomodar e apoiar a integração dessa etnia, que enfrenta desafios únicos em meio às mudanças culturais e de contexto político. A população de 47 pessoas (DSEI, 2024), sendo 11 famílias residindo no setor Santa Bárbara (Prefeitura de Palmas, 2024).

3.1.3.15 Apinayé

Esses indígenas residem na porção norte do Estado do Tocantins, em uma reserva estabelecida em 1985, que se estende pelos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Araguatins e Lagoa de São Bento, totalizando uma área de 141.904 hectares. O povo Apinajé, autodenominado Panhi, integra o tronco linguístico Macro-Jê. (ISA, 2024).

Figura 24 - Lideranças do Povo Apinayé



Disponível em: <https://cimi.org.br/2017/05/39518/>.

Além disso, os *Apinayé* se destacam na produção artesanal de peças ornamentadas com sementes e miçangas, as quais são comercializadas nas cidades circunvizinhas. Na seção Entre as suas expressivas tradições culturais, encontram-se o *Mêkaprî*, um ritual que visa restabelecer o espírito ao corpo do enfermo; o *Pàrkapê*, uma cerimônia que reverencia os falecidos e marca o término do luto, conhecida como a Festa da Tora Grande (Tocantins, 2025). Na seção a seguir, estão descritas as especificidades desse povo.

3.2 Vozes da Amazônia: os Apinayé no coração da pesquisa

A expressão “Vozes da Amazônia” evoca a pluralidade cultural e a riqueza das manifestações socioculturais presentes na região amazônica. No contexto dos Apinayé, um povo indígena do estado do Tocantins, essa expressão ganha particular relevância, pois sua história e cultura refletem a complexidade e a diversidade da Amazônia. Lima e Pacheco (2014) descrevem os patrimônios dos Apinayé, destacando a importância de narrativas como a de Maricota, uma indígena detentora de múltiplos saberes, que contribuem para a compreensão da riqueza cultural desse povo.

Essas obras ressaltam a importância de se aprofundar no entendimento das manifestações culturais e sociais dos Apinayé, reconhecendo a pluralidade de vozes que compõem o tecido social dessa comunidade. Ao dar voz a essas narrativas, é possível construir uma visão mais abrangente e justa da Amazônia, valorizando suas múltiplas identidades e contribuindo para a preservação e promoção de seu patrimônio cultural.

3.2.1 Aspectos sociohistóricos e culturais dos Apinayé

Citados pela primeira vez na forma de pinarés e pinagés, passando posteriormente para Apinajé. Nimuendaju (1983, p.03) afirma [...] não ter nenhuma explicação para este nome. Já os termos *Apinayé* ou *Apinajé* é atualmente a forma com os quais se designam e são designados pelos demais grupos Timbira e por seus vizinhos regionais.

No vocábulo Timbira Oriental, o sufixo *yê/jê* assinala coletividade. Curt Nimuendajú (1983) também fornece outras designações para o grupo, todas elas derivadas do termo *hôt* ou *hôtô* entre os Timbira Orientais, que significa “canto” e se refere ao território tradicional, localizado no “canto” formado pelo Araguaia e Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio.

A etnologia dos Apinayé é baseada em pesquisas etnográficas passadas e contemporâneas. Seu desenvolvimento começou na década de 1930, quando o etnólogo Curt Nimuendajú passou cerca de dez anos convivendo com esse grupo. Na década de 1970, o antropólogo Roberto DaMatta (1976) se estabeleceu nas aldeias Bacaba e Mariazinha para realizar sua pesquisa de doutorado na Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Já no final dos anos 1990 e nas primeiras duas décadas de 2000, foram elaborados estudos importantes, focados na educação e na valorização da língua.

Quanto aos indícios de contato dos Apinayé com a sociedade não indígena, Nimuendajú relata que, em 1774, ocorreu o primeiro encontro historicamente

documentado entre os Apinayé e os colonizadores. Neste ano, Antônio Luiz Tavares realizou uma viagem de Goiás ao Pará, navegando pelo rio Tocantins. Ao chegar à Cachoeira das Três Barras, ele encontrou-se cercado por muitos indígenas, que se agrupavam na praia da esquerda, formando o que parecia ser um regimento. Essa situação indicava uma resistência por parte dos indígenas, que provavelmente já haviam enfrentado hostilidades anteriormente.

Um marco geográfico relevante para a localização desse território é a confluência entre os rios Araguaia e Tocantins. A Terra indígena Apinayé foi demarcada em 14 de fevereiro de 1985, por meio do Decreto Presidencial nº 90.960. Com uma área de 141.904 hectares, seu território abrange os municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Araguatins, São Bento e Cachoeirinha (Albuquerque, 2007).

A Figura 16, a seguir, visualizamos o mapa do Território Indígena Apinayé, situando o estado do Tocantins e as cidades que circundam o território.

Figura 25 - Localização da Terra Indígena Apinayé.



Fonte: <http://www.questaoindigena.org> (2013) in Almeida (2015, p. 91).

A população atual é de 3.198 indivíduos distribuídos em 54 aldeias, sendo 1.567 homens e 1.545 mulheres. Na aldeia São José são 317 indígenas com 160 mulheres e 157 homens (DSEI, 2025). A distribuição da população por aldeia está descrita no quadro 5 a seguir.

Quadro 6 - Aldeias Apinayé¹⁹.

Nº	Aldeias	Município	Feminino	Masculino	Total
1	Abacaxi	Tocantinópolis	44	56	100
2	Água Linda	Tocantinópolis	23	30	53
3	Águas Limpas	Tocantinópolis	6	9	15
4	Aldeia Nova	Maurilândia do Tocantins	28	34	62
5	Aldeinha	Tocantinópolis	26	36	62
6	Areia Branca	Tocantinópolis	34	46	80
7	Bacaba	Tocantinópolis	22	28	50
8	Bacabinha	Tocantinópolis	35	25	60
9	Bacuri	Tocantinópolis	20	29	49
10	Baixa Funda	Tocantinópolis	27	22	49
11	Barra do Dia	Maurilândia do Tocantins	11	18	29
12	Betânia	Cachoeirinha	12	12	24
13	Boa Esperança	Tocantinópolis	10	11	21
14	Boi Morto	Tocantinópolis	25	34	59
15	Bonito	Tocantinópolis	44	54	98
16	Botica	Maurilândia do Tocantins	49	62	111
17	Brejão	Tocantinópolis	25	23	48
18	Brejinho	Tocantinópolis	26	20	46
19	Caatinga	Cachoeirinha	17	14	31
20	Canto dos Morros	São Bento do Tocantins	10	07	17
21	Cipozal	Tocantinópolis	24	25	49
22	Cocal Grande	Tocantinópolis	46	34	80
23	Cocalinho	Cachoeirinha	08	19	27
24	Cristo Rei	Maurilândia do Tocantins	12	07	19
25	Divisa	Tocantinópolis	18	23	41
26	Encontro da Natureza	Maurilândia do Tocantins	10	14	24
27	Encontro das Águas	Tocantinópolis	13	08	21
28	Formigão	Tocantinópolis	23	14	37
29	Furna Negra	Tocantinópolis	05	10	15
30	Girassol	Tocantinópolis	36	36	72
31	Gôgrire	Tocantinópolis	16	12	28
32	Guerreiro	Maurilândia do Tocantins	16	13	29
33	Jussara	Tocantinópolis	09	11	20
34	Macaúba	Tocantinópolis	33	30	63
35	Mangal	Tocantinópolis	12	15	27
36	Mariazinha	Tocantinópolis	106	117	223
37	Mata Grande	Maurilândia do Tocantins	18	15	33
38	Mata Verde	São Bento do Tocantins	14	24	38
39	Morro Grande	Tocantinópolis	07	15	22
40	Olho D'Água	Tocantinópolis	05	04	09
41	Palmeira	Cachoeirinha	68	69	137
42	Patizal	Tocantinópolis	32	37	69
43	Pecobo	Maurilândia do Tocantins	13	06	19
44	Pêpxá	Tocantinópolis	26	21	47
45	Piaçava	Tocantinópolis	16	14	30
46	Pintada	Tocantinópolis	27	32	59

¹⁹ Dados cedidos pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Palmas em abril de 2025.

47	Porto Franco	Tocantinópolis	24	36	60
48	Prata	Tocantinópolis	65	66	131
49	Recanto	Tocantinópolis	19	26	45
50	Represa	Tocantinópolis	17	21	38
51	Riachinho	Tocantinópolis	21	24	45
52	São José	Tocantinópolis	160	157	317
53	São Raimundo	Tocantinópolis	53	58	111
54	Serra Dourada	Tocantinópolis	09	13	22
55	Serrinha	Tocantinópolis	38	30	68
56	Varedão	São Bento do Tocantins	32	27	59
TOTAL			1.545	1.653	3.198

Fonte: Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Palmas em abril de 2025.

Os dados foram obtidos por meio de pesquisa in loco realizada no Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI-TO), no mês de abril de 2025. As informações coletadas contemplam a classificação por sexo e o município de localização das aldeias. Dentre elas, destaca-se a Aldeia São José como a mais populosa, enquanto a Aldeia Olho D'Água apresenta o menor número de habitantes.

Os indígenas Apinayé se relacionam com a sociedade não indígena não livre de conflitos e, muito embora sua língua materna se mantenha ativa, o grupo procura mecanismos de preservação dos modos de ser e de viver, apesar da situação de contato, quando a cultura dominante interfere na cultura local, numa relação hierarquizada (Almeida, 2015). “[...] podemos afirmar que, mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, cultural e econômica, as comunidades Apinayé vêm resistindo a tudo isto, em uma tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura” (Albuquerque, 2011, p. 69).

Nesse sentido, o que está posto é a sobrevivência de um povo que, mesmo enfrentando todo tipo de adversidade, continua lutando pelo respeito aos seus direitos e interesses individuais e coletivos, num cenário complexo. Em nosso convívio com esse povo, constatamos que eles atualmente enfrentam muitos desafios, notadamente em relação à preservação de seu território, quando o desmatamento próximo as suas terras são recorrentes, assim como as queimadas e a seca do rio Tocantins, sendo esta, resultado dos impactos da Usina hidrelétrica de Estreito (UHE), além do plantio de eucalipto e o uso sistemático de agrotóxicos nas divisas de suas terras.

3.2.2 Dualidade social dos Apinayé: tradições e relações entre *Kolti* e *Kolre*

Autores como Nimuendajú (1983), DaMatta (1976) e Albuquerque (2007) demonstram que a sociedade Apinayé é tradicionalmente organizada em duas metades, cujas localizações costumavam ser fixas em diferentes setores das aldeias. A metade que

residia ao norte do círculo de casas era conhecida como *Kolti* (Kolo-ti, que significa Sapucaia) ou *Kolre* (*Kolo-re*, que corresponde à Castanha-do-Pará). De acordo com o mito originário do Sol e da Lua, os *Kolti* foram gerados pelo Sol e os *Kolre* pela Lua. A distinção entre esses grupos também se expressa nas cores utilizadas: os *Kolti* empregam a tinta vermelha do urucum, enquanto os *Kolre* utilizam a cor preta, obtida a partir de látex vegetal misturado com pó de carvão. A narrativa sobre a origem dos Apinayé tem como foco central a história de *Myyti* e *Mytwrýyë*, personagens fundamentais que desempenham papéis principais nesse mito ancestral. De acordo Cassiano Apinagé (2017, p. 24), “[...]por serem figuras importantes, os Apinajé no passado consideravam não só como seres supremos da terra, mas também como seres sagrados da divindade.

A primeira história que compõe uma narrativa de origem, do ponto de vista indígena (panhĩ), é a história do Sol (*Myyti*) e a Lua (*Mytwrýyë*). Segundo relato da minha principal interlocutora, Dona Terezinha (Amnhák), o Sol e a Lua, foram os primeiros seres humanos e desceram do céu e habitaram a terra. Antes não havia habitantes, somente os animais de todos os tipos que existiam e os recursos da natureza. O Sol e a Lua passaram a morar na terra. Os dois começaram a explorar os recursos e realizar ações como forma de missão a cumprir para criar os panhĩ. Esse período marcou a época em que os animais falavam. Por isso eles estabeleceram contatos com quem podiam realizar suas ações. O Sol tinha sua mulher que ele mesmo a fez e era quem primeiro saía ao campo para caçar enquanto a Lua não tinha mulher e saía por último, sempre acompanhando os passos do Sol. Quando os dois pisaram a terra, fizeram uma casa para morar. *Myyti* chama *Mytwrýyë* de *pahkràmre* e *Mytwrýyë* chama *Myyti* de *ixkràngêti* (amigo formal ambos os dois termos). Esses eram os termos de tratamento entre eles (Cassiano-Apinagé, 2017, p. 19).

Dessa forma, compreende-se que a organização dual da sociedade Apinayé, representada pelas metades *Kolti* e *Kolre*, está profundamente enraizada em seu sistema cosmológico e simbólico, refletindo uma lógica social que integra território, parentesco, rituais e identidade. Albuquerque (2007) explica que todos os membros da sociedade Apinayé, independentemente do gênero, pertencem a uma das metades, *Kolti* ou *Kolre*. No entanto, devido à atribuição de dois conjuntos distintos de nomes, um mesmo indivíduo pode, simbolicamente, integrar ambas as metades.

Sou pertencente à metade *Kolti*, associada ao sol e tradicionalmente representada por pinturas corporais com urucum. Entre os Apinayé, a pintura corporal, incluindo a da metade *Kolti*, constitui um importante elemento cultural, por meio do qual se expressam a identidade, dimensões rituais, como no ritual da Tora Grande.

Segundo DaMatta (1976), essa dupla filiação não gera conflitos de identidade ou fidelidade, uma vez que, culturalmente, essa possibilidade é compreendida como uma vantagem. Isso porque, ao participar de rituais, o indivíduo pode optar por uma das

metades e, a partir dessa escolha cerimonial, usufruir dos direitos e deveres daquele grupo. Como essa definição é exigida apenas em contextos festivos, ela não compromete a organização social cotidiana.

Excerto 2: A importância das metades Kolti e Kolre: ensinamentos para a vida e a natureza

Para os Apinajé, com base nesta história, *Myyti* apresenta um comportamento bom, paciente e respeitoso de modo que durante as aventuras queria facilitar algo a fazer melhor para o futuro dos filhos deles. Já *Mytwryÿre* pensa ao contrário das opiniões do seu companheiro. Neste caso, ele apresenta atitude maldosa, rebelde, se contrapõe as ações do *Myyti*, dificultando algo para o futuro dos filhos. De todas as formas, para alguns dos mais velhos Apinajé, o comportamento e o jeito de ser do *Mytwryÿre* foram bons, pois quando fomos fazer qualquer coisa teremos dificuldade e muito trabalho. Essa atitude é justamente pela questão de preservação dos recursos naturais que temos, bem como o caso das altas palmeiras de buriti, a derrubada de roça de machados no mato e a convivência de animais selvagens como animais domésticos. Senão já teria acabado os recursos que temos hoje [...] (Cassiano-Apinagé, 2017, p. 24)²⁰.

Os mitos fundadores, como o do Sol e da Lua, bem como a narrativa de *Myyti* e *Mytwryÿre*, não apenas explicam a origem do povo, mas também orientam práticas culturais e valores coletivos, evidenciando o caráter sagrado atribuído às figuras ancestrais.

Um dos rituais mais importantes é o *pàrkapêr*, ou “festa da tora grande”, realizado para homenagear os falecidos e marcar o fim do luto. Durante essa celebração, ocorrem corridas de toras, cantorias, danças e outros atos simbólicos que reforçam os laços comunitários e a continuidade cultural.

No que se refere ao casamento, a sociedade Apinajé é estruturada em metades cerimoniais que orientam as alianças matrimoniais. Nimuendajú (1983) identificou um sistema de quatro metades que determina as possibilidades de casamento, promovendo a integração entre diferentes grupos e fortalecendo os vínculos de parentesco. Essas práticas refletem a complexidade da organização social Apinajé e a importância dos rituais na manutenção de sua identidade cultural. Durante a cerimônia aconteceram, também, corte de cabelo, danças, cantos, choros cerimoniais e nomeações de lideranças, rituais operantes nas aldeias Apinayé.

²⁰ Apinagé, Cassiano Sotero. Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé. 2017. 184 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas. Disponível: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/861>. Acesso em: 13-dez-2024.

Figura 26 - Pàrkapê: Ritual Sagrado do Povo Apinayé



Fonte: (Almeida, 2015, p. 101).

A transmissão desses conhecimentos ocorre de forma intergeracional, com os mais velhos ensinando as técnicas e os significados culturais associados aos mais jovens. Iniciativas como a “Oficina de Artesanato e Saberes Tradicionais do Povo Apinayé”, têm sido fundamentais para fortalecer essa prática, promovendo a valorização e a continuidade das tradições artesanais dentro das comunidades. Essas oficinas proporcionam um espaço de aprendizado e troca de experiências, reforçando a importância do artesanato como elemento central na preservação da cultura Apinayé.

Além de seu valor cultural, o artesanato também representa uma fonte de renda para as comunidades Apinajé, contribuindo para a sustentabilidade econômica e a autonomia dos povos indígenas.

Figura 27 - Entrada na Terra Indígena Apinayé.



Fonte: Almeida (2012)

Para Nimuendaju (1983), e DaMatta (1976), a região habitada pelos Apinayé mantém características autênticas da Amazônia brasileira, apresentando babaçuais e riachos perenes. No entanto, essa área se revela carente de lagos e pântanos. “[...] em alguns locais da reserva, a mata nativa ainda é preservada, oferecendo uma vasta diversidade de plantas, como buriti, bacaba, juçara e babaçu” Albuquerque (2007, p. 25). Além dessas espécies, também podem ser encontrados muitos pés de caju, manga, cajá, pequi e murici, que servem como fonte de alimentação para a comunidade.

3.2.3 Aldeia São José

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1944 estabeleceu um posto de assistência na aldeia Bacaba, que mais tarde daria origem à comunidade São José, com o objetivo de intervir nos conflitos existentes durante o processo de consolidação do município (Albuquerque, 2007). A Aldeia²¹ São José é uma das comunidades indígenas da Terra Indígena Apinayé, situada na junção dos ribeirões São José e Bacaba, a uma distância de 18 km da cidade de Tocantinópolis. Segundo Albuquerque (2007), São José foi uma das primeiras aldeias estabelecidas na terra indígena Apinayé, antes mesmo da demarcação oficial. Além disso, sua proximidade com a TO-134, estrada asfaltada, traz impactos diversos para a comunidade, influenciando sua dinâmica social e econômica.

Quadro 7 - Cronologia da involução/evolução da aldeia São José.

Aldeia	Ano	População	Situação	Fonte
São José (Bacaba)	1844	850	21 casas	Castelnau, in: Nimuendajú, 1956, p. 12
	1895	600	30 a 40 casas	Ferreira Gomes, in: Nimuendajú, 1956, p. 12
	1928	50	Casas em forma circular com uma casa redonda no centro do pátio	Nimuendajú, 1956, p. 11
	1937	70	07 casas	Nimuendajú, 1956, p. 12
	1962	157	20 casas	DaMatta, 1976, p. 45
	1967	161	20 casas	DaMatta, 1976, p. 45
	2013	369	Casas em forma circular, mas onde era o pátio, hoje tem um campo de futebol	Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Tocantinópolis, in: Almeida, 2015, p.109
	2025	317	Casas em forma circular, mas onde era o pátio, hoje tem um campo de futebol	Fonte: SIASI março (2025)

Fonte: Silva (2024).

²¹ Segundo Melatti (1993, p. 71) aldeia “trata-se de um grupo de pessoas cujas aldeias ocupam uma área contígua, falam a mesma língua e possuem os mesmos costumes”.

Roberto DaMatta (1976) realizou uma descrição etnográfica da aldeia São José, então conhecida como Bacaba. Contudo, na atualidade, existem duas aldeias denominadas Bacaba e Bacabinha, que não correspondem diretamente à localidade mencionada por Curt Nimuendajú (1983). Tal distinção exige atenção quanto à identificação dessas aldeias e à compreensão de sua continuidade histórica.

Essa paridade de gênero também pode refletir elementos culturais específicos da organização social dos povos indígenas da região, nos quais homens e mulheres compartilham responsabilidades nas atividades coletivas, como o cuidado com a terra, com os filhos e com as práticas culturais. Além disso, esse dado pode contribuir para a formulação de políticas educacionais que considerem a inclusão de ambos os sexos em processos de formação docente, como ocorre no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG.

Outro ponto relevante a ser considerado é que uma população com número equilibrado de homens e mulheres favorece a reprodução sociocultural e linguística da comunidade, reforçando a continuidade dos saberes ancestrais. A análise desses dados permite, portanto, subsidiar decisões estratégicas quanto à oferta de formação, estrutura escolar, atenção à saúde materno-infantil e ações de fortalecimento da identidade étnica, considerando as especificidades da comunidade indígena local. A seguir uma imagem com o Pátio da Aldeia, em formato de campo de futebol, gramado e sinalizado, utilizado em competições esportivas, como futebol e sendo local de manifestações culturais, reuniões e outros.

Figura 28 - Pátio da aldeia São José



Fonte: Muniz (2025).

O pátio constitui um espaço central e simbólico na vida comunitária do povo Apinayé, sendo o principal cenário onde se desenrolam atividades rituais, festivas e sociais da aldeia. Na aldeia São José, esse espaço é mais do que um local físico é o coração da coletividade, onde se materializam os laços sociais e se fortalecem os valores culturais.

Entre os Apinayé os aspectos de identificação geográfica são os formatos de aldeias em circulares. Quase todas as aldeias possuem a forma concêntrica, demonstra que cada aldeia tem um local apropriado para a comunidade exercerem a função social. O pátio fica no centro da aldeia e é o local de tomar as decisões, as cerimônias e as festas culturais (Cassiano Apinagé, 2017, p.77).

É ali que acontecem importantes celebrações tradicionais, como a Festa do Milho e a corrida da tora, eventos que envolvem toda a comunidade e expressam a identidade e a cosmovisão Apinayé. Além dos rituais, o pátio também é um lugar de convivência cotidiana, de encontros intergeracionais e de transmissão oral dos saberes ancestrais, reafirmando continuamente o pertencimento coletivo e a resistência cultural diante dos desafios contemporâneos. Nessa aldeia existe uma escola conforme descrevemos a seguir.

3.3 Escola Estadual Indígena *Mãtyk*

A Escola Estadual Indígena *Mãtyk* está localizada na Aldeia São José, na Terra Indígena Apinayé, município de Tocantinópolis, Tocantins. De acordo com o Censo Escolar de 2023, a escola oferece as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade de Ensino Regular, com um total de 452 matrículas, sendo: 77 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 224 nos anos finais, 66 no Ensino Médio e 27 estudantes na modalidade de Educação Especial, totalizando 394 matrículas ativas. Além disso conta com um quadro de 37 professores, dos quais 21 indígenas e 16 não indígenas (IBGE, 2023).

A instituição integra a modalidade de Educação Escolar Indígena, foi fundada em 1984, em um antigo prédio da FUNAI, a escola recebeu o nome de *Mãtyk* em homenagem a um líder Apinajé que defendeu o território contra invasões no século XX. A instituição foi inicialmente apoiada por missionários e órgãos governamentais e, com o tempo, tornou-se referência regional na educação indígena bilíngue e diferenciada, supervisionada pela Superintendência Regional de Educação de Tocantinópolis.

De acordo com o PPP (2025) da escola, além de sua função educativa, a escola atua como um espaço de preservação cultural e social da comunidade Apinajé, fortalecendo a identidade linguística e o diálogo entre conhecimentos tradicionais e

contemporâneos. Na Figura a seguir, apresenta-se a fachada da escola, lócus empírico desta investigação.

Figura 29 - Fachada da Estadual Indígena *Mãtyk*



Fonte: Almeida (2015)

De acordo com o relatório da DRE de Tocantinópolis (2025), a escola conta com 452 alunos matriculados, ofertando os ensinos Fundamental e Médio, além de 37 professores.

Quadro 8 - Descrição da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*.

ALDEIA SAO JOSÉ - ÁREA INDÍGENA APINAJÉ	
Cidade:	Tocantinópolis - TO
Código INEP:	17004829
Localização:	Rural
Dependência Administrativa:	Estadual
Etapas:	Ensino Fundamental, Ensino Médio
Modalidades:	Ensino Regular
SITUAÇÃO DA ESCOLA	
Matriculas:	492
Professores:	37
MATRÍCULAS POR ETAPA	
Anos iniciais:	174
Matrículas Anos finais	178
Matrículas Ensino Médio:	100
Matrículas Educação Especial:	40

Fonte: Censo Escolar INEP (2023).

A infraestrutura física da escola inclui sete salas de aula equipadas com ventiladores, uma sala administrativa com computador e ar-condicionado, uma máquina de xerox, uma sala dos professores, um laboratório de informática com onze computadores, uma cantina, dois banheiros. O prédio possui acessibilidade em suas

dependências, conta com fornecimento regular de alimentação escolar, além de disponibilizar água filtrada para consumo dos estudantes. Os serviços essenciais são atendidos por meio de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, sistema de esgotamento por fossa e coleta periódica de lixo. No aspecto tecnológico, a escola é equipada com acesso à internet banda larga e utiliza recursos como retroprojektor e projetor multimídia, contribuindo para o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem (Censo, 2023).

Um espaço da escola bastante utilizado pela comunidade é o pátio, pois é recorrente que atividades socioculturais aconteçam neste local, numa integração entre a escola e a comunidade. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Ademais, o aspecto externo do prédio demonstra o interesse da comunidade para a discussão dos assuntos que são referentes à escola. As paredes e pilastras são pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Em cada traço se percebe o zelo com que foi efetivado o trabalho, e a satisfação que seus executores têm quando falam sobre sua realização, visto que a cultura está sendo cada valorizada e preservada na escola (Almeida, 2011, p. 36).

A escola integra os saberes tradicionais do povo Apinayé ao currículo escolar, promovendo uma educação bilíngue e intercultural. Atividades pedagógicas inovadoras têm sido implementadas, como o “Restaurante da Leitura”, que incentiva a criatividade e o interesse pela leitura entre os estudantes.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 02, a Escola Estadual Indígena *Mãtyk* possui um corpo docente composto por 37 professores, responsáveis pelo atendimento de 492 estudantes distribuídos entre o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Dentre esses, 40 alunos são identificados com necessidades educacionais especiais. Os dados, referentes ao ano de 2023, indicam a seguinte distribuição: 174 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 178 nos anos finais e mais 100 no Ensino Médio.

A escola *Mãtyk*, assim como as demais instaladas nas aldeias Apinayé, não oferta Educação Infantil, pois esta é de responsabilidade da família, quando crianças de ambos os gêneros, até os completarem seis anos de idade, acompanham as atividades cotidianas dos pais. Nessa etapa da vida das crianças Apinayé a educação é responsabilidade da mãe e a língua é de interação e conversação é a indígena. Ao ingressar na escola, meninos e meninas Apinayé começam a aprender a língua materna de forma escrita e leitura, e a língua portuguesa, a qual já é apreendida no cotidiano da relação com os não indígena que circulam na aldeia.

3.3.1 Os Apinayé e os materiais escritos

Os indígenas Apinayé da aldeia São José convivem com materiais escritos evidenciando uma situação de letramento em ambiente bilíngue (Sousa, 2013; Bortoni Ricardo, 2014). Segundo Almeida (2015), o material escrito usado para leitura pelos indígenas em casa, é composto quase exclusivamente por livros didáticos bilíngues e em português, sendo que estes últimos prevalecem. Além desses materiais, a autora identificou a presença de alguns exemplares da Bíblia em língua portuguesa, bem como um exemplar do Novo Testamento traduzido para a língua Apinayé.

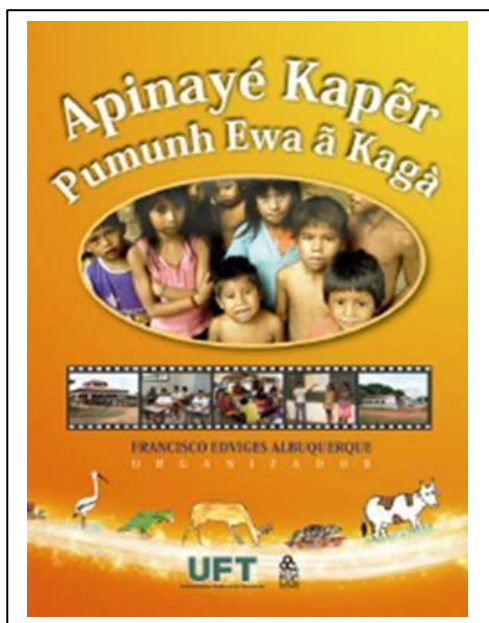
Em português também são encontrados panfletos de publicidade, calendários e documentos de controle dos agentes de saúde nas portas das casas, placas indicando obras que estão sendo executadas. Além desses, existe escrita em português na escola, como relação de disciplinas e horários afixados em quadros na parede. Porém, as descrições das salas de aulas e as respectivas séries ou anos estão escritos Apinayé, bem como as indicações da cantina, sala de professores, coordenação e biblioteca.

Na biblioteca da escola encontramos livros em Apinayé ou bilíngue Apinayé-português disponível para leitura, sendo: i) “*Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà*”, livro de alfabetização monolíngue em Apinajé; Bilíngue em Apinajé-Português, o seguinte material:

- i) Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z (Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa);
- ii) Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé;
- iii) Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé;
- iv) Livro de Matemática e Ciências Apinayé;
- v) Livro de História e Geografia Apinayé.

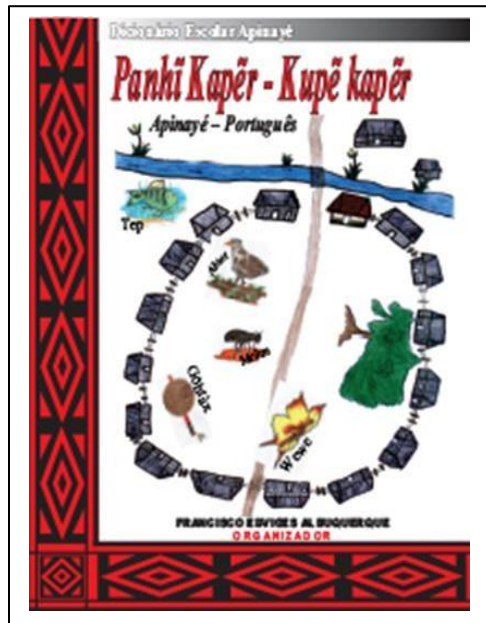
Todos podem ser conferidos a seguir.

Figura 30 - Livro Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà



Fonte: LALI/UFT (2024).

Figura 31 - Livro Dicionário Bilingue Apinayé-Português



Fonte: LALI/UFT (2024).

O livro de Alfabetização está muito bem descrito em relação aos aspectos visuais que tanto contribuem pelo interesse das crianças. O conteúdo é descrito em vinte e sete lições na língua Apinajé abrange temas contextualizados com a realidade sociocultural das crianças. Apesar de ser monolíngue em Apinayé, aspectos como apresentação, sumário, estão escritos em português. A Casa (*Ixkre*), o Jaó (*Ahtor*), o Tucano (*Grõti*), a Onça Pintada (*Ropkror*), a Mata (*Uti*), a Raposa (*Xore*) e os Filhotes de pássaros (*Noore*), são alguns dos temas estudados, os quais fazem parte do cotidiano das crianças indígenas da aldeia Apinayé São José. Salientamos que cada lição traz ilustrações temáticas do que tema que será estudado, elaboradas pelos professores de língua materna e estudantes indígenas.

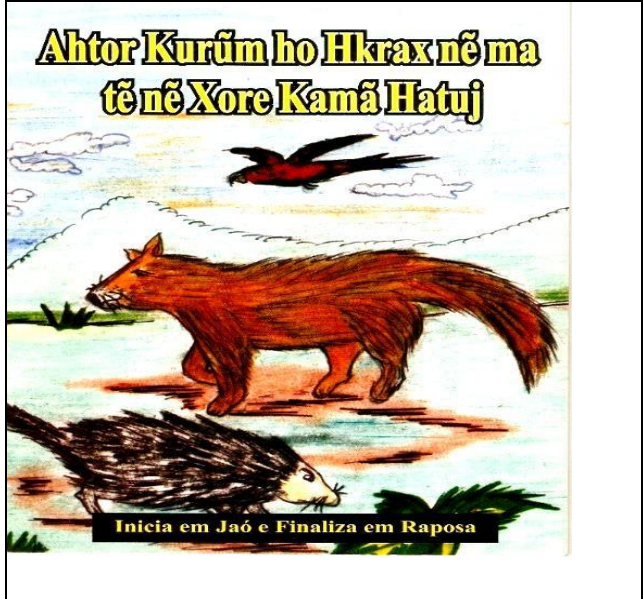
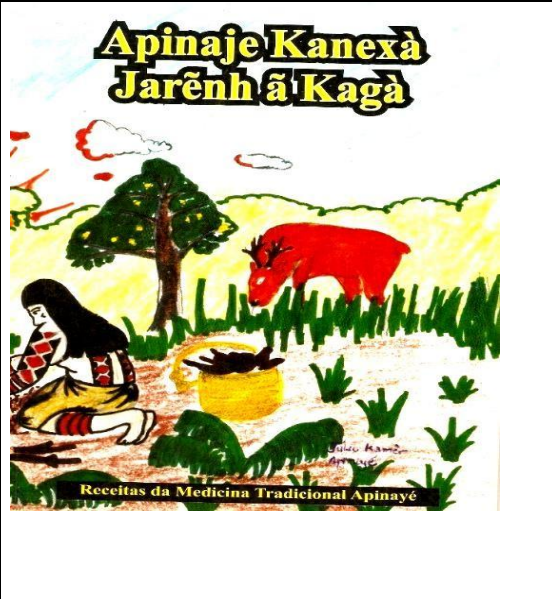
O dicionário é bilíngue em Apinayé e português, e foi elaborado por professores indígenas que são os autores e revisores, foi organizado por Albuquerque (2012) que também coordenou o projeto e realizou a assessoria linguística.

A organização deste Dicionário foi uma iniciativa de todos os professores indígenas que atuam nas escolas Apinayé, pois o referido Dicionário será de fundamental importância para registrar as palavras da língua Apinayé, através da ortografia oficial, adotada por todos os professores para a escrita alfabética de sua língua, que foi escrita por Patrícia Ham, na década de 1972, mas adaptada à escrita atual (Albuquerque, 2012, p. 7)

O dicionário é muito bem-organizado e segundo Albuquerque (2012), o objetivo principal é contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e estudantes Apinayé têm em relação à escrita ortográfica de sua língua materna, auxiliando também na escrita da língua portuguesa. O intuito é contribuir para a Educação Escolar Bilingue e Intercultural nas escolas indígenas Apinayé de todas as aldeias.

No dicionário é apresentada uma parte representativa do acervo linguístico Apinayé, que, de acordo com Albuquerque (2012), não é muito vasto, mas, mesmo assim, pode contribuir significativamente para manutenção e revitalização da língua Apinayé, em consonância com os professores e estudantes indígenas, e também com a comunidade, de modo geral.

Outro material muito importante são os livros de alfabetização, de receitas e de medicina tradicional Apinajé, como estão descritos a seguir.

Figura 32 - Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z.	Figura 33 - Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé.
	

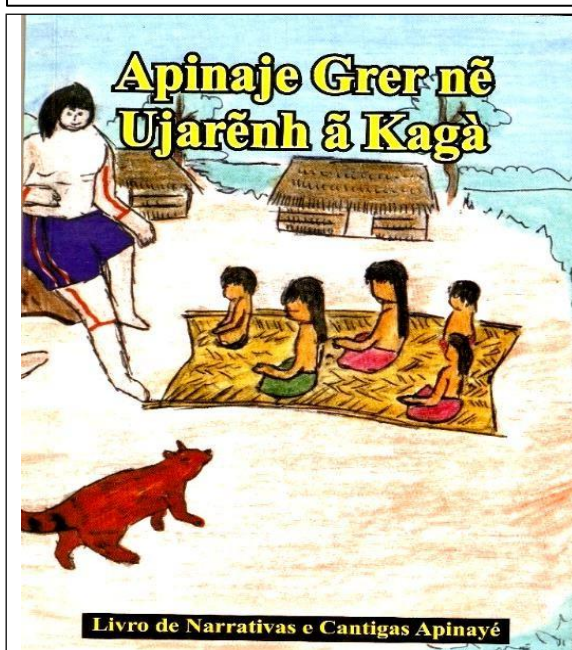
Fonte: LALI/UFT (2024).

Fonte: LALI/UFT (2024)

O livro de alfabetização “Começa em A e termina em Z” traz um conteúdo ilustrado com figura dos próprios indígenas, professores e estudantes, e tem uma sequência alfabética que muito ajuda os professores de alfabetização em língua materna. Já o livro de “Receitas da Medicina Tradicional Apinayé” é um material de apoio pedagógico utilizado pelos professores em salas de aula de estudantes que já estão alfabetizados. Em seu teor, os textos, que também são ilustrados, tratam de um assunto muito relevante para os indígenas, conhecido em nossa língua como fitoterapia, ou seja, a cura através das plantas.

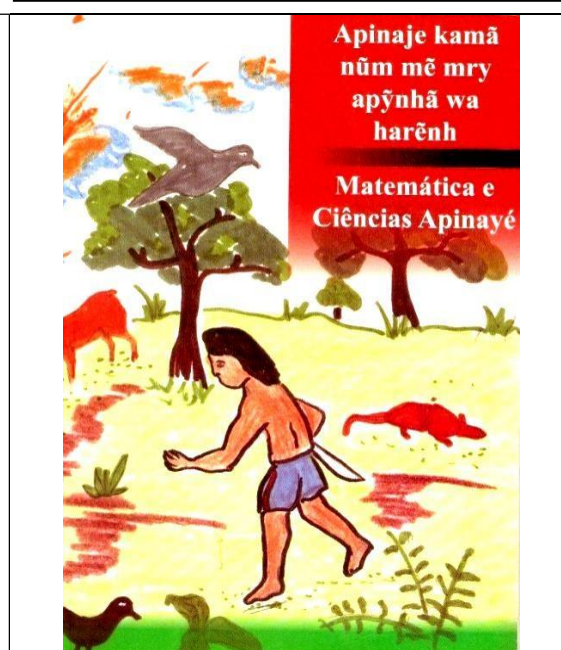
As receitas são bilíngues em Apinajé-Português, e fazem resgate de saberes tradicionais indígenas registrando parte do amplo conhecimento que eles detêm sobre a natureza, herdado de seus ancestrais. As receitas estão vinculadas às plantas nativas, favorecendo a abordagem dos professores que, além de trabalhar o bilinguismo, podem abordar interdisciplinarmente temas como ecologia, sustentabilidade e uma educação para a saúde. Segundo a Cassiano-Apinajé (2017), cabe à escola ensinar o valor das plantas medicinais na educação das crianças indígenas, contribuindo para a apropriação de saberes tradicionais quando se trata do uso de algumas plantas, constituindo-se em espaços para a transmissão de conhecimentos entre as gerações, dando maior visibilidade às práticas indígenas de cuidados com a saúde, contribuindo para a valorização interna das práticas culturais, notadamente entre crianças, jovens e adolescentes. A seguir apresentamos os livros de Narrativas e Cantigas, e de Matemática e Ciências Apinayé.

Figura 34 - Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé



Fonte: LALI/UFT (2024).

Figura 35 - Livro de Matemática e Ciências Apinayé



Fonte: LALI/UFT (2024)

O livro de Narrativas e Cantigas Apinayé está descrito em Apinayé e português, de forma lúdica, o que é muito bem recebido por professores e estudantes indígenas Apinayé da Aldeia São José. O conteúdo descreve narrativas e cantigas próprias da cultura desse povo, resgatando histórias e cânticos de tradição oral, com ilustrações contextualizadas a cada evento. Como exemplo, apresentamos a narrativa “*Pàr Kapê hã me Uyarenh Kagà*” (A história da Tora Grande). As cantigas também são ilustradas

por desenhos, e eventos como “a noite, a chuva, o ribeirão, os pássaros, os animais, os peixes, os costumes”, são destacados, como podemos perceber “Cantiga da chegada da Tora à Tarde”. Segundo Coelho (2007) a cantiga indígena pode se tornar um suporte pedagógico precioso, por seu teor socializador, e está presente em festividades grupais se constituindo em um elemento primordial para desenvolvimento do processo de construção do mundo social e conceitual das crianças.

De acordo com Camargo (2006), as relações sociais indígenas são abalizadas musicalmente, delimitando faixas etárias, *status* social, estados afetivos, sexo, individualidades e grupos.

As cantigas²² se revestem de um teor fisiológico na própria constituição das subjetividades, atualizando a experiência dos eventos míticos e das expressões culturais, constituindo-se como um aporte relevante para a Educação Escolar Indígena. Segundo Maher (2010) a introdução dos cantos indígenas no currículo escolar poderá produzir um impacto no fortalecimento das línguas indígenas, mas acentua que esta é uma questão que ainda em aberto que precisa e deve ser retomada por pesquisadores e professores.

O livro “*Apinajé kamã num me mry apynhã wa harenh*” (Matemática e Ciências Apinayé), material de muita relevância para estudo da cultura tradicional a partir dos ensinamentos tradicionais, unidos a conhecimentos mais atuais. Em relação ao ensino de matemática, em que a sequência de textos, ao intercalar linguagem numérica e desenhos de elementos próprios do cotidiano da vida na aldeia, por exemplo, sementes, animais e peixes, é possível ensinar matemática de forma contextualizada, usando elementos da natureza.

Quanto ao ensino de ciências, o conteúdo também se apresenta com notórias narrativas da realidade da comunidade. Em seu conteúdo, são expressivos textos com temas socioambientais relacionadas à água, ao lixo, aos animais, às plantas, ao corpo humano, dentre outros temas não menos relevantes.

²² O termo “cantigas” é empregado pelos próprios Apinayé para se referir às suas expressões musicais, carregando significados culturais, sociais e rituais no contexto da comunidade. Para Cassiano Apinagé, (2017, p.152) “Os saberes ancestrais são um diferencial que fortalece o lugar do sujeito em sua sociedade tradicional. Como por exemplo, aquele que aprende a cantar as cantigas tradicionais, e o faz bem, será reconhecido como cantador e terá seu lugar social demarcado pela importância do que faz [...]”.

3.4 Os Apinayé do século XXI

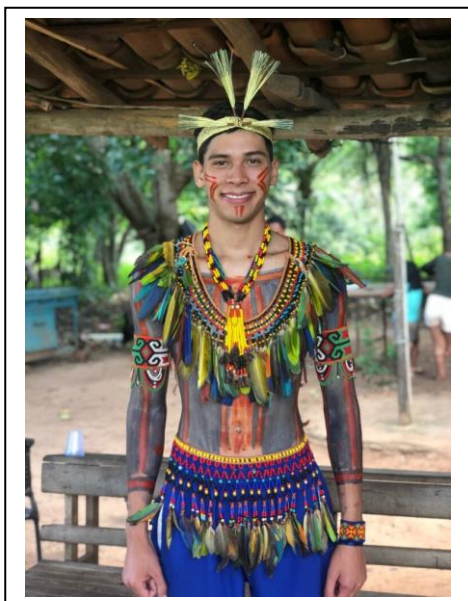
Os Apinayé do século XXI vivem em um contexto marcado pelos impactos sociais e tecnológicos decorrentes a globalização, no qual a cultura dominante exerce forte influência sobre os modos de vida. Embora sejam indiscutíveis a luta e a permanência e a resistência dos saberes tradicionais, observa-se, de forma crescente, o uso e os benefícios das tecnologias e de políticas de sustentabilidade características da contemporaneidade, como por exemplo, o uso de energia limpa, o acesso à internet e às redes sociais como meios de comunicação. Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar os problemas relacionados ao meio ambiente, como o desmatamento, que se configura como uma realidade fronteiriça, presente nesse território.

Nesse sentido, a educação é vista como uma forma de autoafirmação de sua condição étnica, sua inserção no mundo dos não indígenas. Apesar de a maioria dos jovens buscar cursos voltados para o ensino, alguns conseguem aprovação em cursos mais complexos, como odontologia e medicina. Como exemplo, citamos a estudante Gislene Sotero Apinagé, que está concluindo o curso de Bacharelado em Odontologia na Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT²³. Além dessa, tem o jovem indígena Lucas Gomes de Souza Apinagé, que aos 19 anos foi aprovado no curso de Bacharelado Medicina da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), no primeiro semestre de 2023. Antes ele havia sido aprovado na FACIT no curso de Bacharelado em Direito, mas ao ser informado da aprovação na Unitins, optou pela Medicina.

Isso foi e é possível porque existe uma política pública do Governo Federal que disponibiliza cotas em ações afirmativas, o que favorece a inclusão de indígenas e quilombolas nas universidades mais renomadas do Brasil. No caso da FACIT, instituição privada, é possível a aprovação de estudantes indígenas em todos os cursos, formando profissionais nas áreas do Direito, Medicina Veterinária, Enfermagem, Radiologia e Odontologia. Nas figuras a seguir podemos identificar os dois estudantes, Lucas e Gislene, conforme figura a seguir.

²³ A Facit mantém o Projeto de Extensão “FACIT INDÍGENA” que concede uma bolsa anual para estudantes indígenas de qualquer região do Brasil, 100% gratuito.

Figura 36 - Lucas Apinagé: 1º a cursar Medicina no estado do Tocantins.



Fonte: Redes Sociais: Facebook

Figura 37 - Gislene Apinagé: aluna do curso de Bacharelado em Odontologia



Fonte: Redes Sociais: Facebook

De acordo com Cunha (2009), a presença de indígenas em cursos universitários, especialmente nas áreas da saúde e educação, representa um avanço no reconhecimento da diversidade étnica e no fortalecimento da cidadania. Além disso, como destaca Oliveira (2014, p.58), “[...] o ingresso de indígenas em cursos de graduação significa a ocupação de um espaço historicamente negado, ao mesmo tempo em que redefine a universidade a partir de outros saberes e epistemologias”.

Para Luciano-Baniwa (2006, p. 22), “[...] A universidade não pode ser apenas um espaço de reprodução de conhecimentos ocidentais, ela precisa dialogar com os saberes indígenas, formando profissionais que atuem com base em sua cosmovisão”.

A escolha de Lucas, portanto, inscreve-se em um movimento maior de reivindicação de direitos, valorização identitária e produção de conhecimento situado, constituindo-se como resistência e reexistência no contexto acadêmico e sociopolítico brasileiro.

No contexto das transformações vivenciadas pelo povo Apinayé nas últimas décadas, destaca-se também a crescente participação indígena em espaços institucionais e políticos. A figura a seguir apresenta Davi Wamimen Apinajé, liderança indígena que ocupou o cargo de vereador no município de Tocantinópolis entre os anos de 2020 e 2024.

Figura 38 - Davi Wamimen Apinagé, vereador do município de Tocantinópolis (2020–2024).



Fonte: Facebook (2024).

Portanto, nada mais significativo do que compartilharmos os avanços que as comunidades vêm alcançando, suas lutas e preocupações, quando apresentamos a continuidade da reivindicação da demarcação de seu território na integridade, uma vez que a rodovia transamazônica limitou o território que é dos indígenas secularmente. Sendo assim, trazendo, mediante excertos, imagens e recortes das publicações de sua página na internet, a “Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ”²⁴, blog que há mais de uma década divulga a luta e resistência desse povo, sob a coordenação do indígena Antônio Veríssimo Apinajé, com textos e imagens que são um verdadeiro acervo digital desse povo.

Além da preocupação dos Apinayé com a preservação de aspectos de sua cultural tradicional, eles também são ativistas na questão ambiental. O território Apinayé também vem sendo historicamente tensionado por atividades econômicas externas que afetam diretamente o meio ambiente e as formas tradicionais de vida da comunidade. Nesse contexto, a figura a seguir retrata o cenário das carvoarias instaladas nas proximidades das aldeias indígenas.

²⁴ A “Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ” o Sr. Antônio Veríssimo Apinajé, por disponibilizar dados tão importantes que tornaram nossa pesquisa possível.

Figura 39 - Aspecto assustador das Carvoarias próximo às aldeias.



Fonte: (Arq. PEMPXÀ, 2013).

Ao longo das últimas décadas, diferentes projetos de desenvolvimento implementados na região produziram alterações no território tradicionalmente ocupado pelo povo Apinayé. A figura a seguir retrata uma área diretamente impactada por empreendimento que afetou as aldeias Buriti Comprido e Cocalinho.

Figura 40 - Projeto afetou as aldeias Buriti Cumprido e Cocalinho.



Fonte: (Arq. PEMPXÀ, 2013).

Nesse sentido, segue a descrição das matérias publicadas pelo Blog.

Excerto 3 - Desmatamentos e Carvoarias afetam Área Indígena Apinayé (2013).

Nesta quinta-feira, dia 10 de janeiro de 2013, uma equipe da FUNAI/CTL de Tocantinópolis -TO, em parceria com a CIPRA-Companhia de Polícia Militar Rodoviária Ambiental e lideranças indígenas Apinajé, estiveram mobilizados com a finalidade de averiguar a existência de desmatamentos e carvoarias no entorno da terra indígena Apinajé, no município de Tocantinópolis, norte do Tocantins. Próximo à divisa da área indígena, numa estrada que dar acesso à cidade de Nazaré, na fazenda “dona Maria” no meio de um grande desmatamento, foi localizada a carvoaria Vitória Ltda, que usa madeiras do cerrado. O gerente apresentou documentação Autorização Ambiental, nº 3752-2012 emitida no dia 09/07/2012, pelo Instituto Natureza do Tocantins-Naturatins de Palmas -TO. Pelo menos 30 fornos de carvão foram levantados e estão em funcionamento no local. Em outro setor, próximo à divisa da área indígena, a 6 km de distância da 1ª carvoaria foi localizado outro grande desmatamento. No lugar foi levantado uma construção que serve de alojamento para os trabalhadores envolvidos na atividade. É possível que mais de 40 fornos estejam em

funcionamento naquela carvoaria. Procurado o gerente não apresentou nenhum documento, apenas informou que iria levar a documentação no dia 12/01, sexta-feira em Tocantinópolis, onde seriam apresentados ao pessoal da FUNAI-Fundação Nacional dos Povos Indígenas e da CIPRA-Companhia de Polícia Militar Rodoviária Ambiental (Veríssimo Apinajé/PEMPXÀ, 2012).

A luta pela preservação territorial permanece como uma das principais pautas de resistência dos povos indígenas no Brasil contemporâneo. Nesse contexto, a figura a seguir mostra mobilização pública organizada pelo povo Apinayé contra o avanço do desmatamento em área tradicionalmente reivindicada pela comunidade.

Figura 41 - Manifesto público do povo apinajé contra desmatamentos em área reivindicada pela comunidade indígena



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2022).

Excerto 4 - Desmatamento em área Apinajé reivindicada. (julho de 2022)

As lideranças e caciques Apinajé manifestaram **repúdio à retomada do desmatamento** nas Fazendas **Dona Maria** e **Gleba Matão**, localizadas nos municípios de Tocantinópolis e Nazaré (TO), de propriedade do pecuarista Gilmar Gonçalves Carvalho. As atividades na região tiveram início em **2013**, mas foram **embargadas pela Justiça em 2015** após mobilização da comunidade indígena. Nos últimos anos, observa-se a **retomada e ampliação das áreas desmatadas**, incluindo regiões próximas à divisa da **Terra Indígena Apinajé**, em território tradicional contestado e reivindicado desde a demarcação original de 1985. A comunidade denuncia que o **processo de licenciamento ambiental** foi conduzido exclusivamente pelo **NATURATINS**, sem participação da **FUNAI**, do **IBAMA** e sem consulta às lideranças, violando o que estabelece a **Convenção 169 da OIT**. Não foram realizados estudos de impacto ambiental ou pesquisas adequadas para avaliar os efeitos das atividades sobre o território indígena. Além disso, há registro de ameaças a **nascentes e matas ciliares** dos ribeirões Estiva, Betânia, Cruz e Raiz, com risco de contaminação por **agrotóxicos**, inclusive pulverizados por aeronaves agrícolas sobre áreas próximas à aldeia Betânia. Diante desses fatos, a comunidade Apinajé **requer: Paralisação imediata** das atividades de desmatamento nas Fazendas Dona Maria e Gleba Matão; **Providências administrativas e jurídicas** do MPF-TO, FUNAI e IBAMA para embargos definitivos de qualquer empreendimento no entorno do território Apinajé; **Recuperação florestal** das áreas já desmatadas; Criação de **Grupo de Trabalho (GT)** pela FUNAI para retomada do levantamento fundiário da área reivindicada; Cumprimento da **decisão judicial federal**, que determinou a demarcação da Terra Indígena Apinajé no prazo de dois anos. Este documento evidencia a **grave situação de ameaça ao território, à integridade ambiental e à saúde da comunidade**, reforçando a urgência de medidas imediatas e efetivas por parte das autoridades competentes (Terra Indígena Apinajé, novembro de 2024. Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ)

Preocupados com as mudanças climáticas, indígenas Apinayé de todas as aldeias se uniram a outros povos para realizar o evento “Intercâmbio dos Povos do Cerrado Amazônia e Pantanal” que aconteceu na cidade de Araguatins, na região do Bico do Papagaio, Norte do Tocantins nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2023. Segundo a Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2023), aproximadamente 60 lideranças vindos dos Estados de Tocantins, Goiás, Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso, representando suas comunidades e organizações, participaram da Oficina “Povos do Cerrado e as Mudanças Climáticas”. Lideranças e Brigadistas Indígenas do IBAMA/Prev-Fogo e voluntários dos povos Apinayé, Xerente e Krahô (TO) e Munduruku (PA) também somaram nessa troca de experiências e saberes. Durante três dias foram debatidos os efeitos e consequências das mudanças climáticas na vida dos Povos do Cerrado, Amazônia e Pantanal, e como os povos e as comunidades desses biomas estão enfrentando a situação das mudanças do climáticas no cerrado, um dos biomas mais desmatados e degradados do Brasil.

O 2º dia do Intercâmbio, os participantes visitaram o território Apinayé, com uma parada mais demorada na aldeia Cocalinho no município de Cachoeirinha, localizada à 63 km de Araguatins. Nesta comunidade os participantes visitaram nascentes de águas e conheceram locais aonde foi aplicado o Manejo Integrado do Fogo-MIF no território Apinayé.

O MIF são Ações preventivas contra incêndios florestais realizadas anualmente pelos Brigadistas Indígenas do IBAMA/Prev-Fogo, período de maio e junho. “Na ocasião o líder Robson Krãkamreke Dias Apinajé, Agente do MIF explicou sobre essas Ações preventivas e as dificuldades que enfrentam na época de estiagem para combater os focos de incêndios fora de controle e muitas vezes de origem criminoso” (Pempxà, 2023), conforme imagem a seguir.

Figura 42 - Povos do Cerrado no Intercambio na Aldeia Cocalinho.



Fonte:<https://agroefogo.org.br/blog/2023/07/31/em-parceria-com-diversas-organizacoes-a-articula>. Acesso em: 11-ago-2024.

Uma ação que merece destaque ocorreu na ainda na aldeia Cocalinho, quando os participantes trocaram sementes, conversaram com lideranças locais e sentiram a realidade das famílias que vivem num contexto de conflitos, ainda desconfiadas e inseguras em razão do histórico de ataques que o povo Apinayé vem sofrendo mais intensamente nos últimos 30 anos, no período antes e após a demarcação do território. Atualmente a situação está “[...] aparentemente calma, mas as lideranças estão atentas aos constantes ataques e episódios de violências registrados num passado recente contra famílias Apinajé que habitavam na aldeia Cocalinho e em outras aldeias localizadas nessa região (Pempxà, 2024, on line).

Reiteramos que o Intercâmbio dos Povos do Cerrado foi realizado pela Articulação AgroÉFogo e CESE em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, Articulação para Pequena Agricultura do Tocantins -APA-TO e Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà, com participação de inúmeras Organizações locais e regionais dos Povos dos Biomas Cerrado, Amazônia e Pantanal, os quais se encontram impactados pelo desmatamento para formação de pastagens, plantio de soja, eucaliptos, carvoarias, grilagem e outras atividades do agronegócio. Os Apinayé acreditam que esse evento foi uma experiência diferenciada, conveniente e prática, uma vez que os participantes sentiram a realidade local e tiveram a oportunidade de perceber o abandono e as deficiências das políticas públicas para os Apinayé, “[...] estradas e pontes em péssimas condições, o Posto de Saúde caindo aos pedaços, o medo e a preocupação com o fogo estampados no rosto de cada pessoa” (Pempxà, 2024).

Figura 43 - Povo Apinajé sob pressão de fazendeiros: lideranças denunciam a continuidade de desmatamentos na fazenda Góes, próximo à aldeia São José



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2024).

Excerto 5 - Desmatamento de área na Fazenda Góes, próximo à aldeia São José. (foto: arquivo PEMPXÀ. Dezembro de 2024)

No dia 05 de dezembro de 2024, lideranças Apinajé constataram a retomada do desmatamento na Fazenda Góes, localizada às margens da BR-230, próxima à aldeia São José, em Tocantinópolis (TO). Essa situação reabre um histórico conflito agrário, pois a área é tradicionalmente reivindicada pelo povo Apinajé e está em processo de demarcação pela FUNAI. O desmatamento iniciado em 2013 já havia provocado sérios impactos ambientais, incluindo a destruição de **matas ciliares e nascentes do ribeirão Góes**, curso d'água fundamental para várias comunidades Apinajé (São José, Baixa Funda, Cocal Grande e Prata). Após denúncias da comunidade, o NATURATINS, seguindo recomendações do MPF, anulou em 2015 a licença ambiental concedida ao empreendimento, o que permitiu gradativa recuperação da área até 2023. No entanto, em **setembro de 2023**, o desmatamento foi retomado, sendo novamente interrompido após protestos. Em **dezembro de 2024**, os trabalhos voltaram de forma intensificada, inclusive em área de **nascentes** localizada a apenas **500 metros da aldeia São José**. Além do risco de contaminação das águas por agrotóxicos, já se observa a **redução do volume de água do ribeirão Góes**, o que ameaça diretamente a segurança hídrica das comunidades. As lideranças denunciam que as atividades: São **ilegais**, pois ocorrem em terras da União e em área de ocupação tradicional indígena. Desrespeitam o embargo realizado em 2015. Estão sendo executadas sem o devido acompanhamento dos órgãos competentes, já que **FUNAI e IBAMA** afirmaram não terem sido comunicados sobre o processo de licenciamento. A comunidade exige explicações ao NATURATINS sobre a emissão de licenças ambientais irregulares e cobra providências urgentes para interromper as atividades e garantir a proteção ambiental e territorial do povo Apinajé. (05 de dezembro de 2024, Associação União das Aldeias Apinajé_PEMPXÀ).

O desmatamento, como evidenciado na área da Fazenda Góes, próxima à aldeia São José, revela os impactos socioambientais que incidem diretamente sobre o território e os modos de vida do povo Apinayé, configurando-se como um dos principais desafios contemporâneos enfrentados por essas comunidades. Diante desse cenário, torna-se necessário considerar também as iniciativas que buscam mitigar tais impactos e promover melhores condições de vida. Nesse contexto, destacam-se as ações voltadas ao acesso a fontes de energia sustentável, como a implantação de sistemas de energia solar nas comunidades indígenas Apinayé, por meio do Programa Luz para Todos-Amazônia Legal. As comunidades indígenas Apinayé beneficiadas com energia solar do Programa Luz para Todos-Amazônia Legal, conforme imagem a seguir.

Figura 44 - Painel solar instalado no território Apinayé.



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2024).

No período de 08 a 17 de janeiro de 2024 uma Equipe Técnica da Empresa CGB²⁵ e ENERGISA²⁶, acompanhados por um servidor da FUNAI/CTL de Tocantinópolis, visitaram as 11 aldeias mais isoladas do território Apinajé, realizando instalação dos equipamentos de energia solar do Programa Luz para Todos-Amazônia Legal²⁷. O sistema é composto por painel solar, controlador de carga, bateria, inversor de tensão e lâmpadas. O cadastramento das famílias beneficiadas ocorreu no mês de dezembro de 2022, e após mais de um ano de espera, as mais de 60 famílias indígenas comemoram a chegada da energia em suas residências, que antes eram iluminadas à noite apenas com velas ou lamparinas (Pempxà, 2024, on line).

Algumas aldeias foram contempladas com equipamentos de geração de energia solar nessa fase da implantação, quando aproximadamente 250 residências indígenas foram beneficiadas diretamente. Nesse sentido, a educação escolar também foi beneficiada, pois as escolas das aldeias também receberam equipamentos de energia solar mais potentes para garantir boa qualidade na iluminação. As famílias beneficiadas receberam, ainda, orientações acerca do cuidado e uso dos equipamentos de energia solar, notadamente sobre o que pode e o que não pode ser ligado nesse (novo) sistema de geração de energia do Programa Luz para Todos, que traz melhor qualidade e vida para as comunidades (idem).

Ainda de acordo com a Pempxà (2024), esse sistema de geração de energia já vem sendo implantado em outras aldeias indígenas do estado do Tocantins desde 2022. É de extrema relevância a chegada da energia elétrica, vista pelo grupo indígena Apinayé como um bem essencial e uma conquista para as comunidades indígenas que ainda não tinham acesso a esse serviço essencial para uma vida melhor. “Agora as famílias beneficiadas podem iluminar suas casas, assistir televisão, carregar um celular e conservar alimentos. E algumas Escolas Indígenas que foram beneficiadas com energia solar, agora podem funcionar normalmente à noite se for o caso” (Pempxà, 2024).

²⁵ CGB ENERGIA: Empresa criada para atender aos clientes das regiões do Pará e Maranhão no segmento de serviços operacionais de energia tais como: solicitação de enlace, padrão de entrada, corte e religação, ligação nova, recorte, visita de cobrança e negociação, dentre outras. Fonte: <https://www.cgbengenharia.com.br/index.php/a-empresa/grupo-cgb/>. Acesso em: 24-jul-2024.

²⁶ O Grupo Energisa é uma holding de capital aberto com sede em Cataguases, Minas Gerais, que atua no segmento de geração, transmissão, distribuição e comercialização de energia, o quinto maior Grupo de distribuição de energia do Brasil.

²⁷ O Decreto presidencial 4.873 de 11 de novembro de 2003 instituiu o Programa Luz para Todos. Antes de 2003 era muito difícil energia elétrica chegar nas localidades rurais mais distantes e isoladas; especialmente no Norte e Nordeste do país. Mas, a energia do Programa Luz para Todos veio para ficar e melhorar as condições de vida das populações que vivem nessas áreas urbanas e rurais do Brasil. Segundo o Ministério das Minas e Energia -MME nesses 20 anos o Programa alcançou 3,5 milhões de residências, beneficiando 17,2 milhões de pessoas em todo o país (Pempxà, 2024, on line).

Fazendo valer seus direitos de livre manifestação no âmbito de suas necessidades, os Apinayé se mobilizaram em dezembro de 2023, durante 4 dias, caciques e lideranças debateram temas de interesse do povo o grupo. A aldeia Cipozal foi comunidade escolhida para receber os mais de 200 participantes vindos de todas as aldeias distribuídas no território Apinayé. A Assembleia contou com uma expressiva participação das lideranças; especialmente jovens, mulheres e anciãos praticantes da cultura Apinayé.

Além das discussões sobre a situação da saúde, realizaram-se debates sobre as estradas, a troca da Diretoria da Pempxà e as Prestações de contas da Associação. Os caciques discutiram também sobre a proposta de criação do Fundo Timbira. Esta XII Assembleia contou ainda com as presenças dos convidados e representantes do Centro de Trabalho Indigenista-CTI, do Presidente da Associação *Wyty Catë* das Comunidades Timbira do Maranhão e Tocantins, do Coordenador do Distrito Sanitário Especial Indígena -DSEI-TO e do Presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena CONDISI-TO.

Figura 45 - Plenária da XII Assembleia Pempxà.



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2024).

Dentre os assuntos tratados pelos caciques, destaque para a situação das estradas vicinais²⁸ de acesso às aldeias. Todos os caciques e lideranças manifestaram preocupação com a situação das estradas, com destaque para as lideranças das aldeias São José e Mariazinha, onde estão localizadas as duas maiores escolas do território indígena, a Escola Estadual Indígena *Mãtyk* frequentada por mais de 500 crianças e adolescentes da região da

²⁸ Estradas vicinais são vias rurais não pavimentadas que são definidas simplesmente como estradas. O termo “vicinal” deriva do latim, cujo significado é “vizinho”. Estrada vicinal, portanto, é aquela via rural que liga localidades ou cidades vizinhas, geralmente do interior, próximas. Fonte: <https://www.portaldotransito.com.br>. Acesso em: 31-jul-2024.

aldeia São José e a Escola Estadual Indígena Tekator que recebe aproximadamente 350 estudantes da região aldeia Mariazinha. “A falta de estradas e a precarização dessas vias públicas podem deixar esses estudantes sem frequentar as aulas no período chuvoso, destacou um Cacique” (Pempxà, 2024).

A nota destacada é importante para que tenhamos uma real dimensão da força que tem uma mobilização organizada, quando os indígenas se manifestam acerca da tomada de decisão durante o encontro, preocupados que estão com a segurança e o conforto dos estudantes quando se deslocam de uma aldeia para a outra para cumprir não somente a obrigatoriedade de cursar a educação básica, mas por exercerem o direito constitucional que lhes confere que essa educação seja de qualidade, dentro do que dita uma “Educação Indígena Bilíngue e Intercultural.

A plenária da XII Assembleia Pempxà (Figura 43) mostra um espaço coletivo de diálogo, deliberação e fortalecimento político entre os povos indígenas, no qual são discutidas pautas relacionadas ao território, à educação e à garantia de direitos.

Nesse contexto de mobilização e organização política, insere-se a Figura 46, que apresenta a Carta das Mulheres Indígenas do Cerrado “Por território, água e vida”. O documento expressa as reivindicações, denúncias e propostas construídas coletivamente pelas mulheres indígenas, destacando a defesa dos territórios, a preservação ambiental e o direito à vida em suas múltiplas dimensões. A carta revela, ainda, o protagonismo das mulheres indígenas na luta por direitos e na manutenção dos saberes tradicionais, articulando questões ambientais, sociais e culturais.

Figura 46 - Carta das Mulheres Indígenas do Cerrado-Por território, água e vida



Fonte: <https://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/> (2025)

Excerto 6 - I Encontro das Mulheres Indígenas do Cerrado, junto com o XI Encontro e Feira dos Povos do Cerrado, para somar vozes e anunciar caminhos em defesa dos nossos direitos e da proteção do Cerrado. Articuladas no âmbito da Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado (MOPIC), reafirmamos nosso protagonismo e a unidade entre povos, gerações e territórios.

Durante o Encontro organizado em seis eixos temáticos - Saúde, Educação, Cultura, Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, Território e Economias Indígenas e Sustentabilidade e, com base nos trabalhos de grupo, sistematizamos desafios e fortalezas comuns. Como desafios identificamos: a necessidade de demarcação e a proteção territorial; a educação desvalorizada e o risco às línguas indígenas; a saúde marcada pela falta de assistência e por impactos diversos; a violência contra as mulheres; a presença de álcool e drogas nos territórios e seus efeitos sociais; o uso de agrotóxicos e o avanço da mineração e do agronegócio; a criminalização de lideranças indígenas; os efeitos das mudanças climáticas sobre costumes e alimentação; e o suicídio entre jovens. Ao mesmo tempo, sustentam nossa resistência: a cultura e os saberes tradicionais; a organização de mulheres e o protagonismo feminino; a produção de alimentos, a agroecologia, a agricultura familiar e as ações de restauração; a organização comunitária, as associações e uma base social forte; a defesa ambiental e a proteção do Cerrado; a educação e a saúde diferenciadas; e a espiritualidade e a força da natureza que nos orientam. (12 de setembro de 2025, Associação União das Aldeias Apinajé_PEMPXÀ)

O protagonismo indígena contemporâneo (Figura 47) também se expressa por meio da ocupação de espaços institucionais de debate e formulação de políticas públicas voltadas às próprias comunidades. Nesse contexto, a figura a seguir registra reunião do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Tocantins (CONDISI-TO), realizada no auditório da Câmara de Vereadores de Tocantinópolis, em abril de 2025. Esse espaço institucional configura-se como instância de participação e controle social, na qual lideranças indígenas dialogam com representantes do poder público acerca das políticas de saúde indígena, a inserção dos povos indígenas nos processos decisórios, bem como a articulação entre demandas comunitárias e a implementação de políticas públicas, reafirmando a centralidade da participação indígena na garantia de direitos.

Nesse contexto, a figura a seguir registra reunião do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Tocantins (CONDISI-TO), realizada no auditório da Câmara de Vereadores de Tocantinópolis, em abril de 2025.

Figura 47 - Reunião do CONDISI-TO, no Auditório da Câmara dos Vereadores de Tocantinópolis. Abril de 2025



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2025). Foto: Antonio Veríssimo

Excerto 7 - Protagonismo Político

Areunião contou com a participação de caciques, lideranças, professores, mulheres, estudantes e membros do Conselho Local de Saúde Apinajé, que manifestaram repúdio e indignação diante da precariedade do atendimento à saúde indígena no Tocantins, especialmente no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO) e no Polo Base Indígena (PBI) de Tocantinópolis. As lideranças denunciaram: **Falta de medicamentos**, precariedade de transporte, ausência de exames e diagnósticos médicos. **Negligência de servidores**, descaso no atendimento e maus-tratos a pacientes, sobretudo idosos, mulheres e pessoas que não dominam a língua portuguesa. **Casos graves de saúde** não acompanhados, resultando em mortes evitáveis por doenças de fácil prevenção e tratamento. **Gestão precária e conflitos internos** no PBI de Tocantinópolis, incluindo denúncias contra profissionais de saúde por má conduta e desrespeito às lideranças indígenas. Os Apinajé exigem a **apuração das denúncias**, o **afastamento de servidores acusados de má conduta** e a **adoção urgente de medidas** para garantir o direito à saúde com dignidade. Pedem ainda à Procuradoria-Geral da República (6ª CCR/PGR) providências efetivas diante da omissão dos gestores locais e regionais. (06 de junho de 2025, Associação União das Aldeias Apinajé PEMPXÀ).

A reunião do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Tocantins (CONDISI-TO) representa a inserção dos povos indígenas nos espaços institucionais de decisão e no controle social das políticas públicas.

Em continuidade, a Figura 48 apresenta a coleta de bacuri na Terra Indígena Apinayé, prática que revela a estreita relação entre cultura, território e modos de subsistência. Para além de sua dimensão econômica, a coleta do bacuri configura-se como um espaço de aprendizagem e transmissão de saberes tradicionais, no qual são compartilhados conhecimentos sobre o manejo dos recursos naturais, reafirmando a identidade cultural e a sustentabilidade das práticas comunitárias, conforme figura a seguir.

Figura 48 - Coletas de bacuri na terra indígena Apinajé



Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà (2025).

As famílias Apinajé realizando coleta de frutas do bacuri no território Apinajé, localizado no Norte do Tocantins. A coleta de bacuri na Terra Indígena Apinayé, para além de sua dimensão econômica, evidencia a estreita relação entre território, cultura e modos de vida, configurando-se como um espaço de produção e transmissão de saberes

tradicionais. Nessa prática, conhecimentos são compartilhados entre as gerações, fortalecendo vínculos comunitários e reafirmando a identidade cultural do povo Apinayé.

Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que os Apinayé do século XXI vivenciam um contexto marcado por transformações decorrentes da globalização, ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias de resistência, adaptação e reafirmação cultural. Seja nas práticas cotidianas, nas mobilizações políticas, nas instâncias institucionais ou na relação com o território, observa-se a construção de caminhos que articulam tradição e contemporaneidade, sem perder de vista os valores e saberes ancestrais.

Assim, o capítulo seguinte dedica-se a discutir a formação de professores indígenas, com ênfase na Licenciatura Intercultural, buscando compreender suas contribuições para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da identidade cultural do povo Apinayé.

4 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL E NO TOCANTINS

Enquanto indígenas temos a capacidade de demonstrar nossos saberes e a Academia é um espaço. Trata-se de lançar um olhar sobre a sua própria cultura de uma forma autorreflexiva.

(Cassiano Sotero Apinagé, 2018, p.30)

Esta seção de estudo traz uma discussão sobre a formação dos professores indígenas no Brasil e no Tocantins, considerando que esta é uma questão de política pública, que se articula em meio a uma situação sociocultural complexa, onde interagem mais de 300 povos com aproximadamente 200 línguas (Rodrigues, 2013), além de suas culturas tradicionais. A discussão acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil exige compreender os processos históricos, políticos, culturais e educacionais que atravessaram as relações estabelecidas entre o Estado brasileiro e os povos indígenas ao longo da história. Durante séculos, as políticas voltadas aos povos originários estiveram fundamentadas em perspectivas colonialistas, integracionistas e assimilacionistas, que desconsideravam os modos próprios de organização social, os saberes tradicionais, as línguas indígenas e as cosmologias desses povos.

4.1 Contextualização da Educação Escolar Indígena no Brasil: percurso histórico e político

A constituição da Educação Escolar Indígena no Brasil está diretamente relacionada aos processos históricos de colonização e às políticas de controle implementadas sobre os povos indígenas desde o período colonial. Durante séculos, a escolarização destinada aos povos originários esteve vinculada às práticas de catequização, integração e assimilação cultural, orientadas pela ideia de incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Nesse contexto, as ações educativas desconsideravam os modos próprios de organização social, os conhecimentos tradicionais, as línguas indígenas e as formas próprias de transmissão dos saberes existentes nas comunidades.

Ao discutir a educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil, é necessário considerar o contexto histórico em que essas políticas foram construídas. Antes da consolidação dos movimentos indígenas e da garantia de direitos estabelecida pela Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena esteve sob responsabilidade

direta do órgão indigenista do Estado brasileiro. Inicialmente, essa função foi exercida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), entre 1910 e 1967, sendo posteriormente transferida para a Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967 (Paladino; Almeida, 2012). Além dessas instituições, missões religiosas e escolas públicas municipais também atuaram junto às comunidades indígenas em diferentes regiões do país.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais foi criado em 20 de junho de 1910, por meio do Decreto n.º 8.072, tendo como finalidade prestar assistência às populações indígenas e submetê-las à tutela do Estado brasileiro. Entre os objetivos do governo naquele contexto histórico estava a tentativa de afastar a influência da Igreja Católica no processo de catequização indígena e promover a incorporação gradual dos indígenas aos padrões culturais considerados “civilizados”, inserindo-os no mercado de trabalho nacional (Souza, 2022).

A estrutura administrativa do SPI refletia a lógica integracionista da política indigenista daquele período. Conforme destacam Paladino e Almeida (2012), os postos indígenas eram organizados de acordo com o grau de contato estabelecido entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, havendo postos de atração, de criação e de nacionalização. Ao analisar a atuação do SPI, Oliveira e Freire (2006) identificam aquilo que denominam de “paradoxo da tutela”, caracterizado pela contradição entre o discurso de proteção às culturas indígenas e práticas que favoreciam processos de deslocamento populacional e ocupação dos territórios tradicionais.

No campo educacional, as escolas mantidas nos postos indígenas reproduziam o modelo das escolas rurais brasileiras, utilizando os mesmos métodos pedagógicos e materiais didáticos empregados nas escolas não indígenas. Segundo Cunha (1990), em 1953 existiam 66 escolas em funcionamento nos postos administrados pelo SPI. Nessas instituições, as atividades escolares eram organizadas a partir de uma divisão sexual do trabalho, destinando às meninas tarefas domésticas e aos meninos atividades artesanais e agrícolas.

Durante o regime militar, em 1967, o governo federal extinguiu o SPI em meio a denúncias de corrupção e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai), por meio da Lei n.º 5.371. A nova instituição passou a assumir a função de órgão tutor dos povos indígenas e responsável pela implementação das políticas indigenistas do Estado brasileiro (Paladino; Almeida, 2012). Posteriormente, a promulgação do Estatuto do Índio, pela Lei n.º 6.001/1973, consolidou juridicamente a política integracionista vigente naquele período, ao estabelecer como finalidade a integração dos indígenas à comunhão nacional.

Nesse contexto, a educação escolar indígena permaneceu orientada por perspectivas assimilacionistas, ainda que algumas experiências tenham introduzido práticas de educação bilíngue. Em 1969, a Funai firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, conhecido no Brasil como Instituto Linguístico de Verão, instituição norte-americana que desenvolvia estudos linguísticos e ações missionárias junto às populações indígenas. Embora defendesse o ensino bilíngue, a proposta estava associada à evangelização e à difusão de valores cristãos entre os povos indígenas (Paladino; Almeida, 2012).

Paralelamente às políticas oficiais, Souza (2022) afirma que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo fortalecimento dos movimentos indígenas e pela atuação de organizações indigenistas, que passaram a questionar o modelo escolar imposto às comunidades. Nesse período, surgiram experiências educativas voltadas à valorização das línguas indígenas, das práticas culturais e dos conhecimentos tradicionais, além da defesa de uma escola construída em diálogo com as realidades socioculturais de cada povo.

A formação de professores indígenas passou então a ser compreendida como elemento fundamental para o fortalecimento da autonomia das comunidades e para a construção de propostas educativas específicas. Os movimentos de professores indígenas organizados em diferentes regiões do país contribuíram significativamente para a formulação de novas concepções de Educação Escolar Indígena, pautadas no reconhecimento das identidades étnicas, da interculturalidade e do direito à diferença. Sobre esse processo histórico, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas afirma:

A escola indígena tem como característica principal sua condição de escola comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Comunitária porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra. Bilíngue/multilíngue porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Específica e diferenciada porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (Brasil, 1998, p. 24).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco nas políticas voltadas aos povos indígenas, ao romper juridicamente com o paradigma integracionista que predominou durante grande parte do século XX. A nova ordem

constitucional passou a reconhecer os direitos dos povos indígenas às suas formas próprias de organização social, línguas, crenças, tradições e processos educativos, assegurando também o direito à utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem no contexto escolar.

A partir desse reconhecimento constitucional, consolidou-se gradativamente uma nova concepção de Educação Escolar Indígena, fundamentada nos princípios da especificidade, da diferenciação, do bilinguismo, da interculturalidade e da participação comunitária. Nesse cenário, a interculturalidade passou a constituir um dos fundamentos centrais das políticas educacionais indígenas, compreendida como possibilidade de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, respeitando as formas próprias de produção e transmissão dos saberes indígenas.

4.2 Marcos normativos e políticas públicas da Educação Escolar Indígena e da formação docente indígena

A consolidação da Educação Escolar Indígena no Brasil resulta de um conjunto de transformações políticas, jurídicas e educacionais ocorridas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Essas mudanças foram impulsionadas pelas mobilizações dos movimentos indígenas e por debates nacionais e internacionais em defesa dos direitos dos povos originários, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial. Nesse contexto, a legislação educacional brasileira passou a incorporar dispositivos voltados à garantia de uma educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária para os povos indígenas.

O principal marco dessas transformações foi a Constituição Federal de 1988, que rompeu juridicamente com a perspectiva assimilacionista que historicamente orientou as políticas indigenistas brasileiras. A Constituição reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos, assegurando o respeito às suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e formas próprias de aprendizagem. Conforme estabelece o artigo 231, são reconhecidos aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988). No campo educacional, a Carta Constitucional também garantiu o direito à utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

A partir da Constituição Federal, novas políticas públicas passaram a ser construídas no sentido de regulamentar a Educação Escolar Indígena. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou importantes

avanços ao reconhecer a necessidade de uma educação escolar específica para os povos indígenas. A LDB assegurou às comunidades indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além de estabelecer a necessidade de programas de formação específica para professores indígenas.

Na década seguinte, o Ministério da Educação elaborados documentos específicos voltados à regulamentação da Educação Escolar Indígena no país. Entre eles destaca-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, que passou a orientar a construção de propostas pedagógicas interculturais fundamentadas no respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Ainda nesse processo de regulamentação, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CEB nº 03/1999, que estabeleceram as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esses documentos reforçaram princípios relacionados à especificidade, à interculturalidade, ao bilinguismo e à participação das comunidades indígenas na organização escolar.

A ampliação das políticas de formação superior para professores indígenas no Brasil ganhou maior fortalecimento a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), instituído pelo Ministério da Educação em 2005, por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O programa surgiu em um contexto de reivindicações dos movimentos indígenas e das universidades públicas pela implementação de cursos específicos destinados à formação docente indígena em nível superior.

O PROLIND teve como principal objetivo apoiar financeiramente instituições públicas de ensino superior na criação e manutenção de Licenciaturas Interculturais voltadas à formação de professores indígenas para atuação nas escolas de suas comunidades. Uma iniciativa do MEC em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação e desenvolvimento de programas específicos, para apoiar a formação de professores indígenas em nível superior. O Programa realiza projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais e Pedagogias Indígenas para a formação de docentes integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade dos territórios e culturas dos povos indígenas.

Os cursos passaram a ser organizados considerando as especificidades socioculturais, territoriais e linguísticas dos diferentes povos indígenas, buscando articular conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais nos processos formativos.

Em grande parte das universidades, as Licenciaturas Interculturais foram estruturadas em regime de alternância, organizando-se em “tempo universidade” e “tempo comunidade”. Essa dinâmica possibilitou que os estudantes permanecessem vinculados às suas aldeias durante o percurso formativo, conciliando as atividades acadêmicas com as práticas socioculturais e comunitárias. Além disso, muitos cursos foram organizados por áreas de conhecimento, contemplando formações em Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

A implementação do PROLIND contribuiu para a expansão das Licenciaturas Interculturais em diversas universidades públicas brasileiras, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, possibilitando o acesso de professores indígenas ao ensino superior. Nesse contexto, surgiram cursos em instituições como a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), entre outras universidades que passaram a desenvolver experiências de formação específica para povos indígenas.

Ao analisar essa política, Paladino (2012) observa que o PROLIND representou um importante avanço no reconhecimento da formação superior indígena no Brasil, sobretudo por fortalecer a presença indígena nas universidades públicas e ampliar a oferta de cursos específicos. Entretanto, a autora também aponta limites relacionados à continuidade das políticas de financiamento e às condições institucionais de permanência estudantil.

Nesse sentido, muitos cursos passaram a enfrentar dificuldades relacionadas à oferta descontínua de recursos financeiros, à ausência de políticas permanentes de assistência estudantil e às limitações estruturais das universidades para atender às especificidades dos cursos interculturais. Em diversos casos, a manutenção das licenciaturas ficou condicionada à abertura de editais específicos do MEC, o que gerou instabilidade na continuidade das turmas e das ações formativas.

Para fortalecer esse movimento de reconhecimento da diversidade étnico-cultural no campo educacional, em 2008, a Lei nº 11.645/2008 representou importante avanço ao tornar obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares da Educação Básica. Tal legislação ampliou os debates sobre diversidade étnico-cultural e fortaleceu a necessidade de formação de professores preparados para trabalhar essas temáticas nas escolas brasileiras.

Outra política relevante foi a implementação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE)²⁹, instituídos pelo Decreto nº 6.861/2009. Os TEE constituem uma forma de organização da Educação Escolar Indígena baseada em critérios territoriais, socioculturais, linguísticos e históricos, superando os limites administrativos dos estados e municípios. A proposta busca articular diferentes povos indígenas, instituições de ensino e órgãos governamentais na construção de políticas educacionais mais contextualizadas às realidades locais.

Os Territórios Etnoeducacionais também passaram a desempenhar importante papel na organização das políticas de formação docente indígena, favorecendo a construção coletiva de propostas pedagógicas e fortalecendo a participação das comunidades indígenas nos processos decisórios relacionados à educação. Tal perspectiva contribui para compreender os territórios indígenas não apenas como espaços geográficos, mas como territórios de memória, cultura, produção de conhecimentos e fortalecimento identitário.

Nesse sentido, novas diretrizes foram instituídas visando ampliar e consolidar as políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 05/2012 definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reafirmando o caráter específico, diferenciado, bilíngue, multilíngue e comunitário da educação indígena.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que:

A educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária deve contribuir para a afirmação das identidades étnicas, para a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e para o fortalecimento de seus projetos societários, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (Brasil, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, art. 2º).

No âmbito da formação docente indígena, o Parecer CNE/CP nº 06/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 01/2015 passaram a regulamentar especificamente os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas. Esses documentos reconheceram a necessidade de cursos próprios de licenciaturas e pedagogias

²⁹A pactuação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), realizada em 2025, refere-se ao acordo formal do Ministério da Educação (MEC) que reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a implementação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI-TEE). Essa política busca promover a gestão compartilhada entre União, estados, municípios e comunidades indígenas, abrangendo aspectos como formação inicial e continuada de professores indígenas. Essa organização agrupa terras indígenas por afinidade cultural e linguística, e não por limites municipais ou estaduais. (Brasil, 2009; Brasil, 2012).

interculturais, considerando as especificidades territoriais, linguísticas e culturais dos povos indígenas.

As diretrizes também passaram a reconhecer os professores indígenas como sujeitos fundamentais nos processos de fortalecimento cultural, linguístico e comunitário, valorizando os saberes tradicionais e a participação das lideranças e anciãos nos processos formativos. Conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 1/2015, a formação de professores indígenas deve considerar “os projetos educativos das comunidades indígenas, seus processos próprios de ensino e aprendizagem e suas especificidades socioculturais” (Brasil, 2015).

A formação de professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos, diferenciados, interculturais e bilíngues, voltados ao atendimento das demandas educacionais das comunidades indígenas, considerando seus projetos societários, suas territorialidades, suas línguas, seus conhecimentos tradicionais e seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Essa formação deve contribuir para a valorização das identidades étnicas e para o fortalecimento cultural dos povos indígenas, articulando conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais (BRASIL, 2015, p. 3).

Com efeito, para fortalecer a formação docente, o Parfor Equidade (Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica) foi lançado em setembro de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a CAPES. A iniciativa surgiu para expandir o Parfor tradicional (criado em 2009). Seu foco é a formação inicial de pedagogos e professores em licenciaturas específicas para atuar com populações indígenas, quilombolas e do campo, além da educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos.

O PARFOR Equidade também representa uma tentativa de retomada e fortalecimento das políticas de formação docente indígena após períodos de descontinuidade de programas federais. Sua implementação evidencia o reconhecimento da necessidade de manutenção de políticas permanentes voltadas à formação específica de professores indígenas, sobretudo diante das demandas crescentes das comunidades por ampliação da escolarização básica e fortalecimento da Educação Escolar Indígena diferenciada.

Recentemente, a formação continuada de professores indígenas recebeu um reforço do Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria Secadi/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025. A referida portaria define as diretrizes complementares para a

implementação da política pública “Ação Saberes Indígenas na Escola³⁰” (Asie) e institui a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-Asie).

Figura 49 - Estudantes indígenas – Licenciatura Intercultural



Fonte: Fábio Nakakura (MEC, 2025).

A ReCo-ASIE é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo formar professores indígenas da rede pública, promover a formação continuada de professores indígenas, construir metodologias de ensino e produzir material didático-pedagógico específico para as escolas situadas nas aldeias indígenas. A rede atuará na colaboração recíproca de docentes indígenas em cursos de formação, envolvendo 51 instituições de ensino superior e secretarias de educação das redes estaduais e municipais. Promoverá, também, a participação de professores e pesquisadores das diferentes instituições em projetos e ações de interesse comum. Agirá na mobilidade de cursistas entre as instituições, na articulação e colaboração técnica entre IES no desenvolvimento da ASIE, na organização conjunta de conferências, seminários ou congressos de âmbito pedagógico, técnico ou científico, na promoção conjunta de ações e pesquisas interuniversitárias, bem como na realização de cursos com dupla ou múltipla certificação (MEC, 2025).

No estado do Tocantins, as políticas de Educação Escolar Indígena e formação docente indígena passaram a dialogar com as diretrizes nacionais, especialmente a partir da criação do Plano Estadual de Educação do Tocantins (Lei nº 2.977/2015). O plano estabelece metas e estratégias voltadas à garantia da Educação Escolar Indígena

³⁰ A Ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída pelo Ministério da Educação em 2013, articulada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de promover a formação continuada de professores indígenas, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da Educação Escolar Indígena (Mec, 2024).

diferenciada, incluindo ações relacionadas à formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de materiais didáticos específicos e fortalecimento das línguas indígenas. Destaca-se que, por meio da Medida Provisória nº 2, de 9 de janeiro de 2026, o Governo do Estado do Tocantins prorrogou, até 8 de julho de 2026, a vigência do Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), originalmente aprovado pela Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Tal prorrogação assegura a continuidade das diretrizes e metas estabelecidas pelo plano, mantendo-o como referência para o planejamento e a implementação das políticas educacionais no estado.

Além do Plano Estadual de Educação, a consolidação da Educação Escolar Indígena no Tocantins encontra respaldo em diversos instrumentos normativos voltados à garantia da participação indígena, da especificidade cultural, da formação docente e da autonomia pedagógica das comunidades. Destaca-se a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-TO), instituído pelo Decreto nº 2.367/2005, órgão consultivo e deliberativo vinculado à Secretaria de Estado da Educação, responsável por acompanhar, propor e avaliar políticas, ações e programas educacionais destinados aos povos indígenas do estado. Posteriormente, suas competências foram ampliadas e reorganizadas por meio do Decreto nº 6.425/2022. O embasamento legal do conselho também se encontra na Lei Estadual nº 2.139/2009, que regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Tocantins e reconhece o caráter consultivo e deliberativo do CEEI-TO.

No âmbito das políticas afirmativas, destaca-se ainda a Lei Estadual nº 4.344/2023, que institui a reserva de vagas em concursos públicos do Poder Executivo estadual para pessoas negras, indígenas e quilombolas. Mais recentemente, a Lei nº 4.633/2025, que institui a Política Estadual de Alfabetização “Alfabetiza Mais Tocantins”, também apresenta implicações para as escolas indígenas, especialmente no atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental e na valorização dos profissionais da educação.

Além dos dispositivos legais, o estado desenvolve políticas específicas voltadas à Educação Escolar Indígena, como o PROFE Indígena, que contempla ações relacionadas à produção de materiais didáticos em línguas maternas, publicação de editais para professores indígenas autores e investimentos em infraestrutura escolar nas aldeias. Embora essas iniciativas representem avanços importantes, ainda persistem desafios relacionados à efetivação das garantias legais, à ampliação das políticas públicas e ao respeito às especificidades socioculturais e linguísticas dos diferentes povos indígenas do Tocantins.

Esses marcos normativos e políticas públicas colaboraram para o reconhecimento da Educação Escolar Indígena como direito dos povos indígenas e para a ampliação das políticas de formação docente específica no Brasil. Vale ressaltar os desafios relacionados à implementação efetiva dessas políticas, especialmente no que se refere à garantia de financiamento, infraestrutura adequada, valorização das línguas indígenas e fortalecimento de propostas pedagógicas interculturais articuladas às realidades das comunidades indígenas.

4.3 Processos de Formação de professores indígenas no Brasil

A formação de professores indígenas no Brasil foi sendo construída gradativamente a partir das reivindicações dos movimentos indígenas e das transformações ocorridas nas políticas educacionais. Com o fortalecimento das lutas indígenas e o reconhecimento da Educação Escolar Indígena diferenciada como direito, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de construir propostas formativas específicas, interculturais e bilíngues para atuação nas escolas indígenas.

Nesse contexto, diferentes programas e modelos de formação docente passaram a ser implementados no país, envolvendo desde cursos de Magistério Indígena em nível médio até Licenciaturas Interculturais e cursos de Pedagogia Intercultural Indígena em nível superior. Tais iniciativas buscaram responder às demandas das comunidades indígenas por uma formação que articulasse conhecimentos acadêmicos, saberes tradicionais, fortalecimento das línguas indígenas e valorização das identidades étnicas.

Para compreender a diversidade e as especificidades da formação de professores indígenas no Brasil, é importante visualizar os principais modelos que foram sendo construídos ao longo das últimas décadas.

Para compreender a diversidade e as especificidades da formação de professores indígenas no Brasil, é importante visualizar os principais modelos que foram sendo construídos ao longo das últimas décadas. A seguir, apresenta-se um quadro sintético que organiza os formatos mais relevantes, suas características centrais e os objetivos que orientam cada proposta formativa, com base em autores como Grupioni (2006), Candau (2012), D'Angelis (2002) e Souza Lima (2017). O quadro a seguir mostra os principais modelos e programas da formação docente indígena:

Quadro 9 - Principais programas de formação de professores indígenas no Brasil

Modelo/Programas	Características	Objetivo Principal
Magistério Indígena (nível médio)	Formação inicial na década de 1990; foco em bilinguismo, interculturalidade e práticas comunitárias.	Atender a demanda por professores indígenas nas aldeias.
Pedagogia Intercultural Indígena (nível superior)	Cursos superiores específicos destinados, sobretudo, à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais.	Formar professores indígenas para atuação nos processos de alfabetização intercultural e fortalecimento cultural das comunidades.
Licenciaturas Interculturais (nível superior) Atuar nas séries finais do ensino fundamental e médio.	Cursos organizados por áreas do conhecimento (Exatas, biológicas e letras), etc., destinados à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com currículo construído em diálogo com os povos indígenas.	Formar professores indígenas críticos e autônomos, articulando conhecimentos científicos e saberes tradicionais.
Formação em Alternância	Organização pedagógica que articula Tempo Universidade e Tempo Comunidade, integrando formação acadêmica e práticas desenvolvidas nos territórios indígenas.	Possibilitar uma formação contextualizada e vinculada às realidades socioculturais das comunidades indígenas.
PROLIND	Apoio financeiro, político e pedagógico à formação superior indígena; fortalecimento da educação diferenciada nas universidades.	Ampliar o acesso de povos indígenas ao ensino superior e fortalecer políticas de formação docente específica.

Fonte: Pesquisa de campo (2025)

O quadro apresentado resume esses processos, reafirmando a centralidade da interculturalidade como eixo estruturante da formação docente indígena atualmente, que não se constitui como um processo homogêneo, mas como um campo em permanente construção, marcado por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Embora as políticas públicas implementadas nas últimas décadas tenham representado avanços no reconhecimento do direito à formação específica, ainda persistem desafios relacionados ao financiamento contínuo dos programas, à permanência dos estudantes indígenas nas universidades, à produção de materiais didáticos específicos e à consolidação de currículos efetivamente interculturais.

4.3.1 O Magistério Indígena e as primeiras políticas de formação docente

As primeiras experiências de formação de professores indígenas no Brasil ocorreram entre as décadas de 1980 e 1990, em um contexto marcado pelas reivindicações dos movimentos indígenas por uma educação escolar diferenciada, bilíngue e comunitária. Até então, grande parte das escolas localizadas em territórios indígenas era conduzida por

missionários, professores não indígenas ou agentes vinculados às políticas educacionais do Estado brasileiro.

Nesse período, a formação de professores indígenas passou a ser desenvolvida principalmente por meio de cursos de Magistério Indígena em nível médio, organizados em parceria entre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Secretarias Estaduais de Educação, universidades e organizações indigenistas. Essas iniciativas buscavam atender à crescente demanda por professores indígenas nas aldeias, embora ainda apresentassem limitações relacionadas à infraestrutura, à continuidade das políticas públicas e à ausência de currículos específicos para as realidades indígenas.

Os cursos de formação de professores indígenas devem ser específicos e diferenciados, organizados de modo a contemplar as realidades socioculturais e linguísticas de cada povo, garantindo formação adequada ao exercício da docência nas escolas indígenas. Devem prever a participação das comunidades indígenas em sua elaboração e desenvolvimento, respeitando seus processos próprios de aprendizagem e valorizando os conhecimentos tradicionais, sem desvinculá-los do acesso aos conhecimentos da sociedade nacional (Brasil, 1998, p. 25).

Os cursos de Magistério Indígena desenvolvidos nesse período eram ofertados, em sua maioria, em nível médio e organizados em regime modular ou intensivo, alternando etapas presenciais em cidades-polo com atividades pedagógicas realizadas nas próprias aldeias. Em muitos estados brasileiros, as aulas aconteciam durante períodos de recesso escolar, permitindo que os professores indígenas permanecessem vinculados às atividades comunitárias e às escolas de suas aldeias.

A carga horária variava conforme os programas implementados por cada estado e instituição parceira, mas, de modo geral, os cursos possuíam duração entre três e quatro anos, envolvendo disciplinas voltadas à formação pedagógica, alfabetização bilíngue, ensino intercultural, conhecimentos das áreas curriculares e estudos relacionados às línguas e culturas indígenas. Algumas experiências também incorporavam pesquisas comunitárias, produção de materiais didáticos específicos e participação de anciãos e lideranças tradicionais no processo formativo.

Segundo Grupioni (2006), embora esses cursos tenham representado avanços importantes na consolidação da Educação Escolar Indígena, muitos ainda enfrentavam dificuldades relacionadas à descontinuidade das políticas públicas, à insuficiência de financiamento e à limitação de materiais pedagógicos adequados aos diferentes contextos indígenas.

[...] Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa

esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (Grupioni, 2001, pp. 133-134).

De acordo com Maher (2006), a formação docente indígena nesse período caracterizava-se por constantes tensões entre os modelos escolares convencionais e as demandas das comunidades indígenas por uma educação específica e diferenciada. Embora os cursos de Magistério Indígena tenham contribuído para a ampliação da escolarização indígena, permaneciam desafios relacionados à valorização das línguas indígenas, à participação comunitária e à construção de currículos culturalmente situados.

No estado do Tocantins, as primeiras experiências de formação de professores indígenas ocorreram ainda na década de 1990. Os cursos de Magistério Indígena foram organizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em parceria com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e instituições de apoio à causa indígena, atendendo professores de diferentes povos, entre eles Apinayé, Krahô, Xerente, Karajá e Javaé. Esses programas, administrados pela SEDUC, conforme prevê a Lei Estadual nº 2.139/2009, buscavam habilitar professores indígenas para atuação nas escolas das aldeias, contribuindo para a valorização profissional e para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena no estado, conforme destaca Andrade (2006, p. 18), iniciativas dessa natureza já vinham sendo desenvolvidas anteriormente na região, uma vez que “antes mesmo da divisão do estado, a Universidade Federal de Goiás já desenvolvia um projeto de educação na região”.

A proposta do Magistério Indígena no Tocantins buscava construir uma formação que respeitasse as especificidades culturais dos povos indígenas, valorizando as línguas maternas, os conhecimentos tradicionais e os modos próprios de ensinar e aprender presentes nas aldeias. A formação acontecia em alternância entre os momentos presenciais e as atividades desenvolvidas nas comunidades, permitindo que os professores articulassem os conhecimentos escolares às experiências vividas em seus territórios (Almeida, 2011, p. 87).

Nesse movimento, os cursos de formação docente indígena passaram gradativamente a incorporar propostas curriculares mais conectadas às línguas indígenas, aos conhecimentos comunitários e às demandas educacionais específicas das aldeias. Conforme afirma Luciano (2006), esse processo resulta das lutas históricas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos educacionais e pela construção de escolas comprometidas com os projetos societários de cada povo indígena.

4.3.2 Licenciaturas Interculturais e Pedagogia Intercultural Indígena

A ampliação das políticas de formação superior indígena no Brasil possibilitou o surgimento de diferentes modelos de cursos voltados à formação docente específica. Entre essas experiências destacam-se as Licenciaturas Interculturais e os cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, organizados a partir das demandas apresentadas pelos próprios povos indígenas e das necessidades educacionais das escolas indígenas em diferentes regiões do país. Embora ambas as propostas estejam fundamentadas na defesa de uma formação diferenciada, intercultural e específica, elas apresentam objetivos formativos e campos de atuação distintos.

As Licenciaturas Interculturais foram organizadas, principalmente, para atender à formação de professores indígenas destinados à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esses cursos passaram a estruturar-se por áreas do conhecimento, contemplando habilitações em Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, buscando responder às demandas curriculares das escolas indígenas e à ampliação da escolarização nas aldeias.

No âmbito legal, a Resolução CNE/CP nº 01/2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, estabelecendo que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (Brasil, 2015, p. 2).

A criação de cursos de formação diferenciada representa um importante marco no reconhecimento do direito dos povos indígenas de formar seus próprios professores, considerando suas línguas, territorialidades, modos de vida e processos próprios de ensino e aprendizagem. Conforme Lopes da Silva (2001), essas propostas formativas passaram a reconhecer os professores indígenas como protagonistas dos processos educativos em suas comunidades.

Paladino (2012) afirma que a primeira instituição de Ensino Superior a ofertar um curso de Licenciatura Intercultural foi a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), no câmpus de Barra dos Bugres; o curso aconteceu de 2001 a 2005. Em 2003 a Universidade Federal de Roraima implantou os cursos de Licenciaturas Interculturais, que no ano de 2009 formaram 180 professores indígenas. Os projetos pedagógicos

desenvolvidos por essas instituições passaram a servir de referência para outras universidades brasileiras, especialmente pela construção curricular realizada em diálogo com lideranças, comunidades e organizações indígenas. Nesse contexto, observa-se a consolidação gradual de uma política de formação superior indígena construída a partir das demandas dos próprios povos originários.

Dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-Mec, 2025) indicam a ampliação da oferta de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em instituições públicas brasileiras, especialmente em universidades federais localizadas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Atualmente, 26 instituições públicas ofertam mais de 30 cursos de Licenciatura Intercultural em diferentes regiões do país. Entre elas destacam-se a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Acre, a Universidade Federal de Roraima e a Universidade Federal do Maranhão, entre outras. Cada curso é adaptado às realidades dos povos atendidos.

O número de vagas anuais por curso de Licenciatura Intercultural oscila entre 30 e 160, com destaque para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que ofertam 160 vagas cada, sinalizando uma política institucional robusta e de maior abrangência. Já outras instituições, como a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), iniciaram suas turmas em 2024.

Relatórios recentes do Ministério da Educação indicam que, em 2024, encontravam-se em funcionamento 39 cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais indígenas financiados pela CAPES, totalizando 2.412 vagas em âmbito nacional. Esses dados demonstram o crescimento da formação superior indígena no Brasil e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena diferenciada.

Entre os diferentes modelos de formação superior indígena, os cursos de Pedagogia Intercultural Indígena possuem especificidades relacionadas, sobretudo, à formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferentemente das Licenciaturas Interculturais organizadas por áreas do conhecimento, os cursos de Pedagogia Intercultural concentram-se nos processos de alfabetização intercultural, na formação bilíngue, no desenvolvimento de currículos específicos e na organização pedagógica das escolas indígenas.

Para Souza, Bettiol e Sobrinho (2020), esses cursos buscam articular conhecimentos acadêmicos às práticas educativas tradicionais desenvolvidas nas

comunidades, valorizando os saberes ancestrais, as narrativas orais, os processos comunitários de aprendizagem e as línguas indígenas como elementos centrais da formação docente. Nesse sentido, a Pedagogia Intercultural Indígena apresenta como principal objetivo formar professores indígenas capazes de atuar de maneira crítica e contextualizada nas escolas de suas comunidades, fortalecendo as identidades culturais e os projetos educativos próprios de cada povo.

No estado do Tocantins, a criação de cursos de Pedagogia Intercultural Indígena representou um avanço para a formação superior dos povos indígenas da região, especialmente por possibilitar que muitos estudantes realizassem sua formação sem a necessidade de deslocamento para outros estados. Destaca-se o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no câmpus de Tocantinópolis, voltado à formação de professores indígenas de diferentes povos do estado, organizado a partir de princípios relacionados à interculturalidade, à territorialidade e à valorização das línguas e saberes tradicionais.

Mais recentemente, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), no câmpus de Miracema³¹, também passou a ofertar formação específica voltada aos povos indígenas da região central do estado, ampliando as possibilidades de acesso à formação superior indígena no próprio território tocantinense. Essas iniciativas representam importantes estratégias de fortalecimento da Educação Escolar Indígena e de ampliação do acesso dos povos indígenas à universidade pública.

Ao discutir a consolidação da Pedagogia Intercultural Indígena, Souza (2022) destaca que esses cursos representam mais do que uma adaptação curricular das pedagogias tradicionais, constituindo propostas construídas em diálogo com os projetos societários dos povos indígenas e com suas formas próprias de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a autora ressalta a importância de currículos contextualizados, da participação comunitária e do reconhecimento das epistemologias indígenas como fundamentos da formação docente.

Embora apresentem organizações curriculares distintas, tanto as Licenciaturas Interculturais quanto os cursos de Pedagogia Intercultural Indígena integram o conjunto das políticas de formação superior indígena desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas. Ambos os modelos compartilham princípios relacionados à interculturalidade, à valorização das línguas indígenas, à territorialidade e ao fortalecimento das formas

³¹ Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, Câmpus de Miracema foi criado recentemente por meio da Resolução nº 128, de 07 de maio de 2025.

próprias de produção de conhecimento dos povos indígenas, contribuindo para a consolidação da Educação Escolar Indígena diferenciada.

Para Paladino (2012), afirma que apesar dos avanços alcançados, persistem desafios relacionados à continuidade do financiamento, à permanência estudantil, à produção de materiais didáticos específicos, à consolidação institucional dos cursos e à efetivação de propostas curriculares que dialoguem, de forma equilibrada, com os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais indígenas. Nesse contexto, a formação superior indígena permanece como espaço de fortalecimento das identidades, das territorialidades e das lutas históricas dos povos indígenas pelo direito à educação diferenciada e intercultural.

Entre os diferentes modelos de formação superior indígena existentes no Brasil, esta pesquisa enfatiza a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), considerando sua relevância histórica na formação de professores indígenas do Tocantins, especialmente do povo Apinayé. O curso constitui um dos principais referenciais de formação intercultural indígena na região Centro-Norte do país.

4.4 Interculturalidade na formação docente

As discussões acerca da formação de professores indígenas no Brasil ultrapassam a dimensão pedagógica e curricular, envolvendo também debates epistemológicos, culturais e políticos relacionados à produção do conhecimento, à valorização das identidades indígenas e às formas de resistência aos processos históricos de colonialidade. Nesse contexto, a interculturalidade passou a ocupar lugar central nas reflexões sobre Educação Escolar Indígena, especialmente por propor relações mais horizontais entre diferentes sistemas de saberes e modos de compreender o mundo.

A interculturalidade, no campo da educação indígena, não se limita ao simples contato entre culturas distintas, mas pressupõe relações de diálogo, reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais. Para Candau (2012), a perspectiva intercultural crítica implica questionar relações históricas de desigualdade e hierarquização cultural ainda presentes nas instituições educativas, buscando construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

Nessa perspectiva, Walsh (2009) compreende a interculturalidade crítica como um projeto político, ético e epistêmico voltado à superação das estruturas coloniais de poder e conhecimento que historicamente marginalizaram os povos indígenas e seus sistemas próprios de produção de saberes. Segundo a autora:

A interculturalidade crítica não se reduz ao reconhecimento da diversidade cultural ou à convivência entre culturas distintas. Ela constitui um projeto político e epistêmico que busca transformar as estruturas coloniais de poder, questionando as hierarquias históricas que inferiorizaram os conhecimentos, as línguas e os modos de vida dos povos indígenas e afrodescendentes (Walsh, 2009, p. 78).

Nesse debate, a noção de colonialidade torna-se fundamental para compreender os impactos históricos produzidos pelo colonialismo nos processos educacionais. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder instituiu padrões de dominação que classificaram povos, culturas e conhecimentos a partir de perspectivas eurocêntricas, produzindo formas de subalternização que ainda repercutem nos sistemas educacionais contemporâneos. No caso dos povos indígenas, tais processos contribuíram para a desvalorização de suas línguas, cosmologias, territorialidades e práticas educativas tradicionais.

Diante disso, as perspectivas decoloniais passaram a defender a necessidade de reconhecer outras formas legítimas de produção de conhecimento, rompendo com modelos únicos e universalizantes de ciência e educação. No campo da formação docente indígena, esse movimento fortalece a valorização das epistemologias indígenas como modos próprios de interpretar o mundo, produzir conhecimentos e organizar processos educativos articulados às experiências comunitárias e territoriais.

Ao discutir as epistemologias indígenas, Ytanajé Cardoso (2022) destaca que a formação de professores indígenas precisa considerar os saberes produzidos nos territórios, nas práticas comunitárias, nas narrativas ancestrais e nas relações estabelecidas entre natureza, espiritualidade e coletividade. Para o autor, a interculturalidade dialógica deve ser compreendida como um processo construído a partir da escuta, do reconhecimento mútuo e da valorização das formas indígenas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, Cardoso (2022, p. 114) afirma:

A interculturalidade dialógica na educação indígena pressupõe reconhecer os povos indígenas não apenas como sujeitos culturais, mas como produtores de conhecimentos e epistemologias próprias. Isso implica compreender que os processos formativos devem partir do território, da memória, da oralidade, das práticas coletivas e das formas indígenas de relação com o conhecimento e com a vida comunitária.

As epistemologias indígenas articulam conhecimentos que não se encontram fragmentados entre natureza, espiritualidade, coletividade e educação. Diferentemente das perspectivas ocidentais tradicionais, muitas formas indígenas de produção de conhecimento compreendem o saber como resultado das relações estabelecidas entre pessoas, território, ancestralidade e práticas comunitárias. Assim, os processos educativos

indígenas não se restringem ao espaço escolar, mas envolvem diferentes experiências vividas no cotidiano das comunidades.

Nessa direção, Luciano (2006) destaca que os povos indígenas historicamente desenvolveram formas próprias de educação fundamentadas na oralidade, na coletividade, na observação, na participação comunitária e na transmissão intergeracional dos saberes. A escola indígena, portanto, passa a ocupar um papel importante quando dialoga com essas formas próprias de ensinar e aprender, sem desconsiderar os conhecimentos tradicionais presentes nos territórios indígenas.

A formação de professores indígenas, nesse contexto, assume importante dimensão política e cultural, uma vez que os docentes indígenas atuam não apenas como mediadores pedagógicos, mas também como sujeitos responsáveis pela valorização das línguas indígenas, fortalecimento das identidades étnicas e continuidade dos saberes tradicionais em suas comunidades.

Além disso, o debate intercultural também contribui para problematizar concepções homogêneas de currículo, conhecimento e escola ainda presentes em muitos sistemas educacionais. Conforme observa Candau (2012), pensar uma educação intercultural implica reconhecer que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos legítimos e que esses saberes devem ocupar espaço nos processos educativos formais.

Assim, a formação docente indígena exige propostas pedagógicas que articulem conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas sem estabelecer relações hierárquicas entre eles. Trata-se de construir processos formativos capazes de promover o diálogo de saberes, respeitando as especificidades linguísticas, culturais, históricas e territoriais dos diferentes povos indígenas.

Logo, a interculturalidade e as epistemologias indígenas constituem fundamentos essenciais para a construção de uma formação docente comprometida com a valorização das identidades indígenas, com a autonomia dos povos originários e com o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas às realidades socioculturais das comunidades indígenas.

4.5 A licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás

A Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) surgiu a partir das reivindicações apresentadas por lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins e foi construído mediante amplo processo de diálogo entre comunidades

indígenas, Universidade Federal de Goiás, Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Ministério da Educação, organizações indigenistas e Secretarias Estaduais de Educação. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/UFG, 2020), sua elaboração ocorreu por meio de reuniões em aldeias, seminários e debates realizados entre os anos de 2005 e 2006, envolvendo representantes indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Rondônia, Mato Grosso e Roraima.

A proposta do curso foi construída coletivamente, considerando as necessidades educacionais, linguísticas, culturais e territoriais dos povos indígenas participantes. Segundo o PPC da UFG (2020), as discussões realizadas com as comunidades contribuíram diretamente para a definição das matrizes curriculares, das concepções de estágio, dos Projetos Extraescolares e da organização pedagógica das etapas formativas. O curso fundamenta-se nos princípios da interculturalidade, da transdisciplinaridade, da valorização das línguas indígenas e do reconhecimento dos saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento.

Contribuíram para a proposta do curso de Licenciatura Intercultural as experiências vivenciadas em outros cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério, promovidos por organizações governamentais e não governamentais, e também em licenciaturas indígenas, como as da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR) (PPC/UFG, 2020, p.30).

Criado oficialmente pela Resolução nº 0011/2006 do Conselho Universitário da UFG, o curso iniciou suas atividades em 2007 com 59 estudantes indígenas dos povos Gavião, Guaraní, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Em 2008, passaram a ingressar também estudantes Apinayé e Krahô, ampliando progressivamente a participação de diferentes povos indígenas ao longo dos anos seguintes. Conforme o PPC (UFG, 2020), o curso passou a atender a mais de 35 povos indígenas pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais distribuídos entre os estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais, conforme demonstrativo do quadro a seguir:

Quadro 10 - Povos indígenas atendidos ao longo do curso

TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	POVOS ATENDIDOS
Vale do Araguaia	Kanela do Araguaia, Guaraní (TO), Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé, Tapuia
Xingu	Ikpeng, Kaiabi, Kamaiurá, Kalapalo, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Waurá, Yawalapiti, Yudjá/Juruna
Timbira	Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô, Krikati
Xerente	Xerente

A'uwe Uptabi	Xavante
Guajajara	Guajajara
Baixada Cuiabana	Bororo
Outras:	Obs.: Além desses, o curso também atendeu povos como os Xakriabá, Kayabi, Tapuia e remanescentes de comunidades quilombolas.

Fonte: Autoria própria (2025).

Entre os povos participantes destacam-se Apinajé, Krahô, Xerente, Karajá, Javaé, Tapirapé, Guajajara, Kanela, Xavante, Bororo, Kuikuro, Kalapalo, Waurá, Yudjá/Juruna, Kaiabi, Kamaiurá, entre outros. Esses povos pertencem a diferentes troncos linguísticos e famílias linguísticas indígenas, demonstrando a diversidade étnica e cultural contemplada pelo curso. No caso específico desta pesquisa, destaca-se a participação significativa dos professores indígenas Apinayé do Tocantins, cuja formação na UFG constitui elemento central das análises desenvolvidas neste estudo.

O curso é sediado na UFG, Campus Samambaia, em Goiânia, no Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior Indígena (NTFSI), inaugurado em 2014, vinculado à Faculdade de Letras (FL) da UFG, um espaço próprio, cuja denominação, em língua Karajá, significa “estrela grande” (*takina* “estrela” + *hakỹ* “grande”), na fala feminina. Esse núcleo abriga atividades administrativas, pedagógicas e culturais, sendo um ambiente que reafirma a presença e o pertencimento dos povos indígenas na universidade.

Figura 50 - Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior Indígena (NTFSI)



Fonte: UFG (2025).

A organização pedagógica do curso ocorre por meio da pedagogia da alternância, estruturada em dois momentos formativos: as Etapas de Estudos na Universidade Federal de Goiás, realizadas no Campus Samambaia, em Goiânia, e as Etapas de Estudos em Terras Indígenas, desenvolvidas nas aldeias dos estudantes. Nas etapas universitárias, os acadêmicos permanecem em regime intensivo de estudos, enquanto nas etapas em

território indígena são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa, estágio, extensão e acompanhamento pedagógico junto às comunidades. Além do citado curso de graduação, o núcleo ofereceu um curso pós-graduação no nível de especialização e está em preparação de uma proposta de mestrado para atender a demanda dos egressos do curso assim como demais docentes indígenas (PPC/UFG, 2020).

O curso é composto por 18 Comitês Orientadores³², que têm por meta orientar os e as estudantes no desenvolvimento das atividades do Projeto Extraescolar e do Estágio, bem como conhecer melhor e dialogar, de maneira mais próxima, com os diversos povos. Dessa maneira, os Comitês contribuem para a existência de uma articulação entre Universidade e comunidades indígenas, nas ações de formação dos/das docentes indígenas, no que diz respeito à produção de conhecimento e à participação de atividades culturais.

Atualmente, o curso conta com aproximadamente 279 estudantes indígenas regularmente matriculados e já formou 383 professores indígenas até o ano de 2025 (UFG, 2025). O processo seletivo para ingresso no curso é específico e exclusivamente destinado aos indígenas, com oferta atual de 40 vagas por ano.

O quadro docente é composto por 14 professores em regime de dedicação exclusiva, além de cinco docentes colaboradores vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Participam também docentes de outras unidades acadêmicas da UFG, como o Instituto de Estudos Socioambientais, o Instituto de Química, a Faculdade de Educação Física e Dança, a Escola de Engenharia Civil e Ambiental e o Instituto de Ciências Biológicas, atuando em temas contextuais específicos e, em alguns casos, integrando os Comitês Orientadores. O curso conta ainda com a colaboração de professores temporários e docentes convidados de outras Instituições de Ensino Superior, entre elas a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A Licenciatura Intercultural da UFG também passou a integrar importantes programas federais voltados à formação superior indígena, entre eles o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade), o Programa de Educação Tutorial da Licenciatura Intercultural (PET/LI) e o Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação. Tais políticas contribuíram para a permanência estudantil indígena e para o fortalecimento das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo curso.

³² Os comitês de orientação são compostos pelos discentes ativos, egressos do curso e por professores orientadores do NTFSI e membros das comunidades indígenas e, quando for de interesse, membros da comunidade acadêmica.

Além da formação acadêmica, o curso impulsionou a produção de pesquisas, materiais didáticos, projetos de extensão e ações de fortalecimento cultural nas comunidades indígenas. Muitos trabalhos produzidos por estudantes e egressos passaram a abordar temas relacionados às línguas indígenas, educação escolar indígena, territorialidade, práticas culturais, conhecimentos tradicionais e fortalecimento identitário. Nesse contexto, a Licenciatura Intercultural da UFG configura-se não apenas como um espaço de formação docente, mas como importante território de fortalecimento político, cultural e epistemológico dos povos indígenas.

4.5.1 Estrutura curricular e áreas de formação

A organização curricular do Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás foi construída a partir de uma proposta pedagógica diferenciada, elaborada em diálogo com os povos indígenas participantes e fundamentada nos princípios da interculturalidade, da transdisciplinaridade e da valorização dos conhecimentos tradicionais. Conforme estabelece o Projeto Pedagógico do Curso (UFG, 2020), a estrutura curricular organiza-se de forma a responder às demandas educacionais das comunidades indígenas, articulando formação acadêmica, territorialidade, práticas culturais e fortalecimento identitário.

A formação está organizada por áreas de concentração, adaptadas conforme as demandas dos povos participantes, incluindo campos como: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, e Educação Escolar Indígena. Essa flexibilidade visa respeitar as realidades socioculturais e as vocações de cada comunidade, ao mesmo tempo em que cumpre os requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores.

De acordo com o PPC (UFG, 2020), a estrutura curricular está organizada em três núcleos formativos: **a) Núcleo Comum e Específico; b) Núcleo de Práticas Pedagógicas; c) Núcleo Complementar**. Nos primeiros anos do curso, todos os estudantes realizam uma formação comum, voltada à construção de fundamentos teóricos relacionados à educação escolar indígena, às epistemologias indígenas, aos processos históricos de escolarização e às práticas pedagógicas interculturais. Posteriormente, os acadêmicos passam a aprofundar seus estudos em áreas específicas, conforme suas trajetórias formativas e as necessidades de seus povos.

A organização curricular do curso pode ser compreendida a partir da seguinte estrutura:

Quadro 11 - Estrutura curricular - Matrizes e Organização

ETAPA CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Matriz Básica	Comum a todos os estudantes; introduz fundamentos da educação intercultural, princípios pedagógicos e campos do saber.
Matriz Específica 1	Ciências da Cultura – Foco nas práticas culturais, história e cosmologias indígenas.
Matriz Específica 2	Ciências da Linguagem – Ênfase em línguas indígenas, linguística, bilinguismo e produção de material didático bilíngue.
Matriz Específica 3	Ciências da Natureza – Articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos sobre ambiente, saúde e sustentabilidade.
Prática como Componente Curricular (PCC)	Desenvolvida ao longo das etapas, articula teoria, prática pedagógica e realidade comunitária.
Estágio Pedagógico e Projeto Extraescolar	Realizados nas comunidades, com participação de sábios/as, lideranças e famílias. Produzem conhecimento contextualizado e comunitário.

Fonte: Autoria própria (2025), com base no PPC/UFG (2020).

A partir dessa organização curricular, observa-se que o curso articula permanentemente conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos nos territórios indígenas. A formação não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas busca preparar professores capazes de compreender a realidade sociocultural de suas comunidades e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com os projetos coletivos de seus povos.

Um dos diferenciais centrais do curso está nos Projetos Extraescolares, desenvolvidos nas aldeias com a participação de crianças, jovens, professores, lideranças comunitárias e sábios tradicionais. Esses projetos constituem importantes espaços de pesquisa, extensão e fortalecimento cultural, permitindo que o processo formativo dialogue diretamente com os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades indígenas.

A experiência vivida nos diferentes momentos dos Projetos Extraescolares deve gerar um produto através da escrita, fotografias e desenhos, vídeos, a ser elaborado e apresentado, preferencialmente, na(s) língua(s) materna(s) dos/as estudantes, e avaliado ao final do curso. Coerentemente com a natureza dessa atividade, a apresentação e avaliação ocorrem nas comunidades dos/as estudantes, com a participação de toda a comunidade e de uma banca composta pelos/as especialistas indígenas que orientaram o desenvolvimento dos Projetos Extraescolares, pelos/as docentes que supervisionaram as atividades e por docentes da universidade, convidados/as como membros externos (PPC/UFG (2020, p. 76):

Além disso, os Comitês Orientadores, compostos por docentes, colaboradores e, em alguns casos, egressos do curso, acompanham o desenvolvimento das atividades

formativas, orientando os estudantes nos processos de estágio, elaboração dos projetos comunitários e desenvolvimento das atividades pedagógicas em seus territórios.

Conforme descrito no PPC (2020, p. 32):

As Etapas de Estudos em Terras Indígenas [...] configuram-se como um diferencial forte do curso, ao possibilitar o diálogo intercultural entre as aldeias e seus sábios/as e a UFG, a partir do qual ocorre uma troca relevante de conhecimentos e o estabelecimento de parcerias que contribuem para uma maior inovação pedagógica.

A formação possui carga horária total de 3.320 horas, distribuídas ao longo de cinco anos, organizando progressivamente a inserção dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, nas atividades de pesquisa e nas experiências práticas desenvolvidas nas comunidades indígenas. As etapas são realizadas quatro vezes por ano: duas na UFG (janeiro/fevereiro e julho/agosto) e duas nas aldeias (abril/junho e setembro/novembro), conforme o modelo de alternância.

As atividades do curso de Educação Intercultural desenvolvem-se através de estudos presenciais, com etapas na Universidade e em Terras Indígenas, conforme descrição a seguir:

Etapas de Estudos na UFG: durante os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto acontecem as etapas na universidade, quando são trabalhados conhecimentos organizados por temas contextuais e estudos complementares das Matrizes Básica e Específicas, além de orientações de Estágio Pedagógico, Projetos Extraescolares, bem como de outras atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito de programas diversos que não são componentes diretos da matriz curricular, mas complementares (por exemplo, PET; *Saberes Indígenas na Escola*, *Observatório/Diversidade*, dentre outros). Durante as Etapas de Estudos na UFG são desenvolvidos, ainda, seminários temáticos, no formato de Atividades Complementares Extracurriculares, quando os/as estudantes indígenas socializam os resultados de seus estudos;

Etapas de Estudos em Terras Indígenas: essas etapas ocorrem nas comunidades dos/as estudantes indígenas ou em localidades próximas às aldeias, em períodos intermediários às Etapas de Estudos na UFG, com o propósito fundamental de gerar vivências interculturais protagonizadas por sábios e sábias indígenas, suas comunidades e a Universidade. Durante essas etapas, os/as estudantes indígenas desenvolvem, por meio dos Comitês Orientadores, conforme especificidades de cada matriz curricular, atividades de pesquisa, Estágio Pedagógico, Projeto Extraescolar, Prática como Componente Curricular,

dentre outras. Essas atividades são, em períodos específicos, orientadas por docentes do NTFSI, quando se deslocam para as comunidades indígenas.

A Pedagogia da Alternância é vista como uma metodologia de fortalecimento da identidade cultural dos estudantes em ambientes rurais, como é o caso das escolas em aldeias indígenas. Ao valorizar os saberes locais e os modos de vida fora do ambiente urbanos, a pedagogia da alternância contribui para a preservação e a transmissão das práticas culturais, ao mesmo tempo que permite a incorporação de novos conhecimentos que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento da comunidade acadêmica. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 14), “[...] essa proposta pedagógica vai além da simples adaptação dos conteúdos curriculares, promovendo uma verdadeira integração entre o saber acadêmico e o saber popular”.

Essa metodologia é caracterizada pela alternância entre períodos de formação teórica na escola e de aprendizagem prática nas comunidades, proporcionando uma educação que articula o saber acadêmico com a realidade cotidiana (Gimonet, 2007, p. 45).

O percurso formativo desenvolvido ao longo do curso pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Quadro 12 - Fluxo da Trajetória do Estudante no Curso de Educação Intercultural da UFG

Ano	Etapas de Formação	Componentes Principais	Local de Realização
1º ano	Início da Matriz de Formação Básica	Temas Contextuais, Estudos Complementares, Prática como Componente Curricular	UFG + Comunidade
2º ano	Conclusão da Matriz Básica e escolha de habilitação	Projetos Extraescolares, Seminários Temáticos, orientação inicial de estágio	UFG + Comunidade
3º ano	Início da Matriz Específica	Estágio Pedagógico, aprofundamento na área escolhida (Cultura, Linguagem ou Natureza)	UFG + Comunidade
4º ano	Continuidade da Matriz Específica	Estágio supervisionado, atividades de pesquisa e produção de material didático	UFG + Comunidade
5º ano	Conclusão da formação	Defesa do Projeto Extraescolar, finalização do estágio, Atividades Complementares e Seminários de Conclusão	UFG + Comunidade

Fonte: Autoria própria (2025), com base no PPC/UFG (2020).

Após a formação básica inicial, os estudantes passam a desenvolver estudos mais aprofundados em áreas específicas, definidas a partir das demandas dos povos indígenas participantes e das necessidades educacionais identificadas nos territórios. Essas áreas

estruturam-se em três grandes matrizes: Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza.

Cada uma dessas habilitações busca estabelecer diálogo permanente entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, fortalecendo práticas pedagógicas contextualizadas e ampliando a autonomia dos professores indígenas na construção de propostas educativas próprias.

As áreas específicas podem ser compreendidas da seguinte forma:

Quadro 13 - Comparativo entre as áreas específicas de formação

Matriz Específica	Foco Formativo	Exemplos de Temas e Componentes
Ciências da Cultura	Questões sócio-históricas, políticas, ambientais, direitos, economia e sustentabilidade dos povos	Territorialização, Direitos Indígenas, Educação Ambiental Intercultural
Ciências da Linguagem	Valorização das línguas indígenas, produção de materiais bilíngues, linguística aplicada	Alfabetização Bilíngue, Linguística Indígena, Português Intercultural
Ciências da Natureza	Diálogo entre saberes tradicionais e científicos sobre natureza, saúde, meio ambiente	Etnociências, Saberes Matemáticos Interculturais, Saúde Comunitária

Fonte: Autoria própria (2025).

As habilitações definem, ao final do percurso formativo, o título de conclusão do estudante, que passa a receber o diploma de Licenciado(a) em Educação Intercultural, com habilitação correspondente à área escolhida.

Considerando o princípio da transdisciplinaridade, as matrizes de Formação Específica nas Ciências da Natureza, Ciências da Cultura e Ciências da Linguagem, muito embora visem ao aprofundamento em campos específicos do saber, não são isoladas e dialogam umas com as outras. Estas matrizes definem, ao final da formação, as habilitações específicas dos/as estudantes indígenas, com base no PPC/UFG (2020):

Ciências da Cultura: A área de concentração das Ciências da Cultura prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos de educação escolar que tenham como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas. Prioriza também o diálogo intercultural, portanto inter-epistêmico, entre indígenas e não indígenas, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de conflitos, mas também como espaço privilegiado de produção de saberes para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade. Ao optar pela habilitação nas Ciências da Cultura, o/a estudante indígena aprofundará sua formação nas dimensões

sócio-históricas, geopolíticas, ambientais, dos direitos indígenas e de justiça, economia e sustentabilidades, de forma profundamente vinculada às perspectivas epistemológicas e experiências indígenas.

Ciências da Linguagem: A área das Ciências da Linguagem concentra-se numa proposta pedagógica de apoio aos programas de valorização linguístico-cultural dos povos indígenas. Tem por objetivo geral favorecer o desenvolvimento de estudos que fundamentem: 1) o desenvolvimento de bases epistemológicas e pedagógicas para a educação, dependendo da situação sociolinguística de cada comunidade; 2) a valorização de práticas orais indígenas para o fortalecimento das culturas orais e das ciências; 3) o entendimento da relação entre línguas e culturas na constituição identitária, problematizando os efeitos perversos de essencializações culturais na contemporaneidade; 4) a reflexão sobre os impactos da escrita nas comunidades indígenas, bem como a promoção de práticas de letramento que considerem suas funções sociais, em diferentes situações sociolinguísticas; e 5) o incentivo às ações que visem à atualização de práticas comunicativas indígenas geradas nas interações intra e interculturais. Ao optar pela habilitação nas Ciências da Linguagem, o/a estudante indígena aprofundará sua formação nas dimensões teóricas e pedagógicas da educação intercultural, da documentação e descrição linguísticas, das políticas linguísticas e educacionais, e do planejamento e direitos linguísticos.

Ciências da Natureza: A área de Ciências da Natureza envolve o estudo de percepções culturalmente situadas de cosmos, tempo/espço, meio ambiente e bem viver e sustentabilidades, bem como do conhecimento científico atual. O objetivo geral é desenvolver estudos que priorizem temas como: 1) a vida e sua origem, os seres vivos atuais, extintos e suas classificações em diferentes culturas; 2) a natureza nos seus aspectos gerais e fenômenos relacionados aos seres vivos; 3) interações entre seres humanos e natureza, e as consequências destas interações; 4) a interação dos componentes físicos, químicos e biológicos com o ambiente; 5) os processos de reprodução da vida em suas dimensões biológicas, físico-químicas, espaciais e cosmológicas; 6) ideias e representações matemáticas desde diferentes perspectivas culturais; 7) a importância do conhecimento matemático nas relações socioeconômicas e monetárias, na gestão de recursos e em diferentes meios de sustentabilidade das comunidades indígenas em situações de interação intra e intercultural. Ao optar pela habilitação nas Ciências da Natureza, o/a estudante indígena aprofundará sua formação nas dimensões científicas, teóricas e práticas, da

relação entre o universo, seus elementos constituintes e as forças que interagem para sua existência, incluindo a espécie humana e suas relações com o ambiente.

Ao longo de mais de quinze anos de funcionamento, o curso vem contribuindo para a formação de professores indígenas comprometidos com os projetos coletivos de seus povos, fortalecendo práticas pedagógicas próprias, processos de revitalização linguística, elaboração de Projetos Político-Pedagógicos de escolas indígenas e iniciativas voltadas à autonomia educacional das comunidades. Muitos egressos tornaram-se líderes educacionais em suas comunidades, além de atuarem como professores, pesquisadores, autores de materiais didáticos e membros de comissões pedagógicas.

No caso específico desta pesquisa, interessa compreender de que maneira esse processo formativo repercute na atuação dos professores indígenas Apinayé, especialmente no contexto da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, considerando os desafios enfrentados pelas comunidades na consolidação de uma educação escolar que articule conhecimentos acadêmicos, saberes tradicionais e fortalecimento identitário. A formação desenvolvida na Licenciatura Intercultural da UFG constitui, portanto, elemento central para compreender as contribuições desse percurso na prática pedagógica dos docentes participantes desta investigação.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS APINAYÉ E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA ESCOLA MĀTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ

Enquanto indígenas temos a capacidade de demonstrar nossos saberes e a Academia é um espaço importante na contribuição em termos empoderamento político. Trata-se de lançar um olhar sobre a sua própria cultura de uma forma autorreflexiva.

(Cassiano Sotero Apinagé, 2018, p.30)

Esta seção tem por objetivo deslindar as contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás para a formação e a atuação dos professores indígenas Apinayé que desenvolvem suas atividades docentes na Escola Estadual Indígena *Mātyk*. A partir de um olhar analítico voltado ao campo empírico desta investigação, busca-se compreender de que maneira o percurso formativo vivenciado por esses docentes no curso de Educação Intercultural da UFG repercute em suas práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Escolar Indígena desenvolvida em seu próprio território.

A prática pedagógica dos professores indígenas Apinayé na Escola *Mātyk*, localizada na Aldeia São José, constitui-se como um espaço de articulação entre os conhecimentos tradicionais do povo Apinayé e as demandas da Educação Escolar Indígena. Nesse contexto, o trabalho docente vai além da simples transmissão de conteúdos formais, pois envolve a mediação de saberes comunitários, a valorização da língua materna e a preservação das práticas culturais que marcam a identidade do povo. Assim, o exercício da docência é atravessado por escolhas pedagógicas que buscam conciliar os referenciais acadêmicos construídos ao longo da formação universitária com os modos próprios de ensinar e aprender presentes na comunidade, produzindo uma prática educativa intercultural fundamentada no cotidiano, na oralidade, nas experiências coletivas e nos processos próprios de produção de conhecimento.

5.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto a professores indígenas do povo Apinayé vinculados à Escola Estadual Indígena *Mātyk*, sendo oito (8) professores, sendo cinco (5) do gênero masculino e três (3) feminino, na faixa etária de 29 (vinte e nove) aos 57 (cinquenta e sete) anos de idade.

A escolha dos participantes decorre do fato de todos possuírem trajetória formativa vinculada ao processo de formação superior intercultural, constituindo, portanto, sujeitos centrais para compreender as relações estabelecidas entre formação acadêmica, exercício da docência e construção de práticas educativas culturalmente situadas.

Os dados analisados nesta seção foram produzidos a partir do conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa de campo, envolvendo observação participante, registros em diário de campo, aplicação de questionário com 17 (dezessete) perguntas abertas e entrevistas realizadas no período compreendido entre agosto de 2023 e junho de 2024, durante as inserções realizadas na comunidade indígena Apinayé na aldeia São José.

Conforme os pressupostos da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016), os dados foram submetidos a um processo de unitarização, categorização e produção de sentidos analíticos. A partir desse movimento interpretativo, emergiram categorias centrais que permitiram compreender as contribuições da formação superior intercultural na constituição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas Apinayé na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*.

5.2 Categoria I: O percurso formativo e os desafios da permanência no ensino superior intercultural

A análise das narrativas produzidas pelos professores indígenas Apinayé mostra que o ingresso no ensino superior intercultural não esteve associado exclusivamente à obtenção de certificação acadêmica ou ascensão profissional individual. Ao contrário, as respostas revelam que a formação universitária foi compreendida como um processo diretamente vinculado ao compromisso coletivo com a comunidade, ao fortalecimento da identidade cultural e à valorização dos conhecimentos tradicionais no interior da escola indígena.

A partir do movimento analítico realizado com base nos pressupostos da Análise Textual Discursiva, emergiu como primeira categoria de análise o percurso formativo vivenciado pelos docentes, especialmente no que se refere às motivações que os levaram a ingressar no ensino superior e aos desafios enfrentados durante a trajetória acadêmica.

Quando perguntado sobre as motivações que os conduziram à formação superior, verificou-se que as respostas convergem para um elemento central: a compreensão da educação como instrumento de fortalecimento coletivo e de continuidade cultural do povo Apinayé. Diferentemente de trajetórias formativas orientadas exclusivamente por projetos

individuais, os participantes associam a universidade ao compromisso de retorno social à comunidade e à preservação dos conhecimentos ancestrais.

Nesse sentido, José Eduardo Apinagé destaca: *“Queria ser um professor que ensinasse valorizando a língua e os costumes do meu povo”*. Em perspectiva semelhante, Davi Wamimen Apinagé afirma: *“Sempre quis ensinar com base na nossa cultura, e a Licenciatura foi o caminho para isso”*. Na mesma direção, Ana Rosa Apinagé confirma a dimensão coletiva atribuída ao processo formativo ao afirmar: *“Entrei no curso para ter mais conhecimento como professora. Uma educação feita por nós e para nós”*.

As demais narrativas seguiram compreensão semelhante, reforçando que o acesso ao ensino superior intercultural não se constituiu como um projeto individual desvinculado da coletividade, mas como possibilidade concreta de contribuir com a formação das novas gerações e fortalecer práticas educativas comprometidas com os valores culturais do povo Apinayé.

Essa percepção dialoga diretamente com as reflexões de Walsh (2009), ao defender que processos educativos interculturais devem possibilitar a construção de práticas formativas comprometidas com a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores de modelos educacionais externos.

Outro elemento recorrente nas narrativas refere-se às condições concretas de acesso e permanência no ensino superior. Para muitos professores, especialmente aqueles vinculados ao curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, o percurso acadêmico foi acompanhado por longos deslocamentos entre as aldeias e a universidade, exigindo adaptações materiais, emocionais e familiares.

Ao relatarem essa experiência, Ana Rosa Apinagé destaca: *“Eu viajava de ônibus durante dois dias para Goiânia e na maioria das vezes alugava casa para me alojar”*. Em relato semelhante, José Eduardo Apinagé afirma: *“Saía da aldeia de ônibus com outros colegas e ficávamos em alojamentos da universidade. Foi um grande desafio adaptar”*. Davi Wamimen Apinagé acrescenta ainda: *“Íamos em grupo nas etapas presenciais, ficávamos alojados na universidade. A saudade da família e o custo da viagem eram dificuldades. Tinha bolsa permanência para ajudar”*.

As falas revelam que o acesso à universidade exigiu dos estudantes indígenas não apenas deslocamentos geográficos extensos, mas também um processo contínuo de adaptação a contextos socioculturais distintos daqueles vivenciados em seus territórios de origem. Durante as observações realizadas ao longo do trabalho de campo e registradas em

diário de pesquisa, foi possível perceber que a formação superior representa, para muitos estudantes indígenas, a necessidade permanente de transitar entre dois universos distintos: o espaço acadêmico institucional e os vínculos culturais, familiares e comunitários mantidos nas aldeias.

Essa realidade aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Paladino (2012), ao afirmar que o acesso indígena ao ensino superior brasileiro ainda é acompanhado por desafios estruturais relacionados não apenas ao ingresso, mas, sobretudo, às condições efetivas de permanência acadêmica, financiamento estudantil e adaptação institucional.

Ao serem questionados acerca das principais dificuldades enfrentadas durante a formação, os participantes apontaram desafios que extrapolam as exigências acadêmicas propriamente ditas, envolvendo questões emocionais, familiares, dificuldades de aprendizagem e responsabilidades comunitárias.

Cassiano Sotero Apinagé relata: *“A dificuldade em compreender os conteúdos trabalhados em sala pelos professores. A saudade e preocupação da família que a gente deixa para trás”*. Ana Rosa Apinagé destaca outra dimensão importante do processo formativo ao afirmar: *“Não foi fácil pois era longe de casa, eu ficava com saudade, tinha medo de não dar certo e ficava triste quando alguém da aldeia falecia, porque não tinha como ir para o velório”*. Em narrativa particularmente significativa, Davi Wamimen Apinagé destaca a complexidade de conciliar a formação acadêmica com responsabilidades comunitárias assumidas na aldeia:

O maior desafio foi conciliar o curso com as responsabilidades de liderança na aldeia. Tinha momentos em que precisávamos resolver problemas comunitários. Também senti dificuldade com a escrita acadêmica e a saudade da minha família e da aldeia (Davi Apinagé, 2024).

As narrativas permitem compreender que o percurso formativo dos professores indígenas é atravessado por desafios múltiplos e simultâneos. Conforme expresso por Cassiano Sotero Apinagé, Davi Wamimen Apinagé e Célio Ribeiro Apinagé, a dificuldade com a escrita acadêmica e a compreensão dos conteúdos pedagógicos. A universidade ainda se organiza predominantemente a partir de epistemologias ocidentais, com linguagens e práticas que nem sempre dialogam com os saberes indígenas. Isso gera, como aponta Candau (2012), barreiras epistêmicas que dificultam o processo de aprendizagem de estudantes indígenas. Ainda que a Licenciatura Intercultural busque romper com essa lógica monocultural, as falas revelam que o percurso formativo continua desafiador, exigindo não apenas adaptação, mas uma profunda mediação pedagógica.

Outro desafio citado pela Profa. Ana Rosa Apinagé, que menciona a tristeza diante da morte de alguém da comunidade sem poder participar do ritual fúnebre. Essa ruptura afeta o pertencimento e a identidade, e dialoga com o que Fazenda (2005) conceitua como a tensão intercultural, como a difícil travessia entre mundos distintos, o acadêmico e o comunitário, que exige do sujeito estratégias constantes de ressignificação.

Além das dificuldades acadêmicas relacionadas à compreensão dos conteúdos universitários e à escrita científica, emergem elementos profundamente vinculados à dimensão coletiva da vida indígena, como o afastamento familiar, a impossibilidade de participação em eventos comunitários e a necessidade de manter responsabilidades políticas e sociais junto ao território.

No caso específico dos professores Apinayé, nota-se que a formação superior não representou afastamento ou ruptura com a comunidade, mas um processo permanente de negociação entre as exigências institucionais da universidade e os compromissos assumidos enquanto membros ativos do povo ao qual pertencem.

Essa realidade comprova que políticas públicas voltadas à formação superior indígena precisam ultrapassar a simples ampliação do acesso universitário, contemplando estratégias institucionais de permanência acadêmica que considerem especificidades territoriais, culturais, econômicas e comunitárias próprias dos povos indígenas.

Desse modo, as experiências relatadas pelos professores participantes desta investigação permitem compreender que a formação superior intercultural constitui processo marcado por deslocamentos físicos, desafios emocionais, resistência acadêmica e compromisso coletivo, evidenciando que o ingresso na universidade, para os povos indígenas, representa não apenas trajetória individual de escolarização, mas movimento político e cultural voltado ao fortalecimento comunitário e à construção de autonomia educacional.

As análises desenvolvidas até aqui revelam que o acesso e a permanência dos professores indígenas Apinayé no ensino superior foram marcados por desafios que ultrapassam questões estritamente acadêmicas, envolvendo deslocamentos territoriais, afastamento familiar, adaptação à vida universitária e enfrentamento das exigências próprias da formação superior. Entretanto, compreender a experiência formativa desses docentes exige avançar para outra dimensão igualmente importante: a maneira como os processos de formação incorporou princípios interculturais, os saberes tradicionais e a presença da cultura indígena na própria organização curricular dos cursos frequentados pelos participantes, aspecto que constitui o foco da categoria analítica a seguir.

5.3 Categoria II: Interculturalidade, currículo e presença dos saberes indígenas no processo formativo

A segunda categoria analítica emergente desta investigação permitiu compreender de que maneira a formação superior vivenciada pelos professores Apinayé incorporou princípios interculturais no processo formativo, especialmente no que se refere à composição do quadro docente, à organização curricular e à presença efetiva dos saberes indígenas no interior do curso frequentado pelos participantes.

Ao analisarmos as narrativas dos professores, verificou-se inicialmente que a formação vivenciada no ensino superior foi marcada pela presença de um corpo docente diversificado, constituído por professores provenientes de distintas áreas do conhecimento, aspecto que contribuiu para ampliar o diálogo interdisciplinar e enriquecer a compreensão dos estudantes acerca das múltiplas dimensões que envolvem a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, Ana Rosa Apinagé destaca:

Os professores vinham de várias formações, professores indígenas e não indígenas, muitos com mestrado e doutorado, com experiência em educação indígena e intercultura (Ana Rosa Apinagé, 2024).

Em direção semelhante, José Eduardo Apinagé afirma: *“Tinha professor indígena e também professores com formação em pedagogia, antropologia, letras, sociologia e áreas da educação”*. As demais narrativas reforçam a percepção de que a diversidade de formação dos docentes constituiu elemento importante no processo de aprendizagem, possibilitando aos estudantes indígenas contato com diferentes campos de conhecimento sem desconsiderar as especificidades culturais presentes em seus territórios de origem.

Um elemento particularmente significativo nas respostas refere-se à presença, ainda que em processo de consolidação, de professores indígenas atuando no interior dos cursos de formação superior. Ao serem questionados sobre esse aspecto, os participantes revelam trajetórias distintas, indicando mudanças ocorridas ao longo do tempo na própria configuração institucional dos cursos frequentados.

Cassiano Sotero Apinagé relata: *“Na minha época não tinha, agora já tem”*. Em perspectiva semelhante, Davi Wamimen Apinagé afirma: *“No meu tempo não tinha, mas agora já tem professor indígena”*. Essas narrativas mostram avanços importantes no campo das políticas de formação superior indígena no Brasil. A presença de professores indígenas no ensino superior representa movimento fundamental de ruptura com modelos historicamente coloniais de produção do conhecimento, permitindo que sujeitos indígenas

passem a ocupar não apenas o lugar de estudantes, mas também de produtores, mediadores e legitimadores de conhecimentos acadêmicos.

Tal compreensão dialoga diretamente com as reflexões desenvolvidas por Catherine Walsh (2009), ao defender a necessidade de construção de processos educativos fundamentados em práticas de interculturalidade crítica capazes de romper com estruturas históricas de subalternização epistemológica impostas aos povos originários.

Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se à organização curricular do curso e à presença explícita de disciplinas voltadas à Educação Escolar Indígena. Os professores participantes destacam que a temática indígena não aparecia como elemento periférico da formação, mas constituía eixo estruturante do currículo acadêmico vivenciado.

José Eduardo Apinayé afirma: *“As disciplinas abordaram diretamente a educação escolar indígena e os desafios dos nossos povos”* Em narrativa semelhante, Cassiano Sotero Apinayé destaca: *“Estudamos práticas pedagógicas indígenas, ancestralidade e saberes tradicionais”*. Célio Ribeiro Apinayé acrescenta: *“Aprendemos sobre educação diferenciada, bilíngue, sobre os direitos da educação indígena, e também sobre arte e saber tradicional”*. As falas revelam que a formação dos professores investigados buscou superar modelos convencionais de licenciatura, incorporando conteúdos diretamente relacionados à realidade dos povos indígenas, às práticas educativas diferenciadas e ao reconhecimento dos direitos educacionais historicamente reivindicados pelos movimentos indígenas brasileiros.

Em continuidade, ao refletirem sobre a presença da cultura indígena no currículo do curso, os participantes evidenciam que o processo formativo não se restringiu à abordagem teórica dos conteúdos, mas incorporou experiências concretas relacionadas aos rituais, narrativas orais, cantos tradicionais, memória coletiva e práticas culturais próprias das comunidades indígenas.

Maria dos Reis destaca *“A cultura indígena esteve presente nos conteúdos e nas práticas. Tivemos oficinas sobre cantos, danças, narrativas orais e também professores indígenas que nos incentivavam a valorizar nossas raízes”*. Cassiano Sotero Apinayé reforça essa percepção ao afirmar: *“A cultura era base do curso. Até nas avaliações, usava referências dos nossos rituais e narrativas. Isso fez com que eu me sentisse parte do curso com minha identidade”*.

Essas narrativas permitem compreender que o currículo vivenciado pelos professores investigados foi construído a partir de princípios efetivamente interculturais, reconhecendo que os conhecimentos tradicionais indígenas não ocupam posição secundária

em relação ao conhecimento acadêmico, mas constituem formas legítimas de produção epistemológica.

Tal aspecto aproxima-se das discussões desenvolvidas por Candau (2012), ao afirmar que processos educativos interculturais exigem o reconhecimento do diálogo horizontal entre diferentes matrizes culturais, superando práticas curriculares centradas exclusivamente em epistemologias ocidentais hegemônicas.

Outro aspecto diz respeito à participação dos anciãos indígenas nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante a formação superior. Ao relatarem essa experiência, os participantes evidenciam que os mais velhos ocuparam lugar importante no processo formativo, especialmente nas atividades desenvolvidas durante o tempo comunidade, fortalecendo o diálogo intergeracional e ampliando o reconhecimento da ancestralidade como dimensão fundamental da formação docente indígena.

Maria dos Reis relata: *“Em algumas disciplinas e eventos, os mais velhos estiveram presentes e partilharam seus conhecimentos. Isso nos ensinou que ensinar não é só repetir o livro, mas valorizar quem veio antes”*. Em narrativa similar, Davi Wamimen Apinayé afirma: *“A fala dos anciãos nos deu força. Eles diziam: “Vocês vão estudar, mas não esqueçam quem são”. Isso marcou minha trajetória”*.

Durante as vivências no campo empírico desta investigação, foi possível observar que a presença dos anciãos continua ocupando papel central na organização da vida comunitária Apinayé, especialmente nos processos de transmissão oral dos conhecimentos, nas decisões coletivas e nas práticas educativas desenvolvidas fora do espaço formal da escola. Dessa forma, a formação docente indígena não pode ser dissociada dos processos próprios e circulação dos conhecimentos tradicionais da comunidade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões descritas por Ytanajé Cardoso (2022) ao defender que a formação indígena precisa reconhecer os saberes ancestrais, a oralidade e os processos próprios de aprendizagem como dimensões centrais da construção epistemológica dos povos originários.

As narrativas interpretadas nesta categoria mostram que a formação superior intercultural vivenciada pelos professores Apinayé buscou estabelecer relações mais horizontais entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais, reconhecendo a centralidade da cultura, da oralidade, da ancestralidade e dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Entretanto, compreender a formação docente não se limita a analisar o percurso vivido na universidade. Torna-se igualmente necessário investigar de que maneira essa experiência formativa repercute concretamente no exercício

cotidiano da docência e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola indígena, aspecto discutido na categoria analítica seguinte.

5.4 Categoria III: Contribuições da formação superior intercultural para a prática pedagógica dos professores indígenas Apinayé

A terceira categoria analítica desta investigação busca compreender de que maneira a formação superior intercultural repercutiu diretamente na constituição da prática pedagógica desenvolvida pelos professores Apinayé, considerando não apenas os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a trajetória universitária, mas, sobretudo, os impactos produzidos na atuação docente, na valorização cultural, ampliação das competências pedagógicas e a construção de novas formas de atuação docente no interior da escola indígena.

As narrativas dos participantes revelam, inicialmente, que as contribuições da formação superior ultrapassam a dimensão formal da titulação acadêmica. Mais do que a obtenção de um diploma universitário, os professores reconhecem que a Licenciatura Intercultural representou processo de fortalecimento pessoal, reafirmação identitária e ampliação da consciência acerca do papel social e político que assumem enquanto educadores indígenas em suas comunidades.

Nesse sentido, Maria dos Reis destaca que a formação contribuiu diretamente para ampliar sua percepção sobre a função social exercida pelo professor indígena dentro da comunidade: *“O curso me ajudou a entender melhor meu papel como professora indígena. Aprendi que ensinar não é só passar conteúdo, mas também fortalecer nossa cultura e nossa língua dentro da escola”*. Na mesma direção, José Eduardo Apinayé relata que a formação universitária ampliou sua compreensão acerca do compromisso assumido com as futuras gerações: *“Aprendi a valorizar ainda mais os conhecimentos do meu povo. Hoje ensino pensando não apenas nos conteúdos da escola, mas em formar nossos jovens para respeitarem nossa história e nossos costumes”*.

As narrativas revelam que a experiência universitária não foi percebida apenas como formação técnica voltada ao exercício profissional, mas como processo de conscientização política e cultural, permitindo aos professores compreenderem a escola indígena como espaço estratégico de resistência, continuidade identitária e transmissão intergeracional dos conhecimentos tradicionais.

Tal compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Freire (1996), ao afirmar que a prática educativa ultrapassa a simples transmissão de conteúdos,

constituindo-se como ato político comprometido com a formação crítica dos sujeitos e com a transformação das realidades nas quais estão inseridos.

Outro aspecto recorrente nas respostas refere-se ao fortalecimento da identidade cultural proporcionado pelo percurso formativo. Diversos participantes destacam que a formação contribuiu para ampliar a valorização dos conhecimentos tradicionalmente produzidos no interior da comunidade, permitindo reconhecer que os saberes ancestrais ocupam lugar central nos processos educativos desenvolvidos na escola indígena.

Nesse sentido, Cassiano Sotero Apinayé afirma:

O curso me fortaleceu nos conhecimentos interculturais e me ajudou a compreender melhor como trabalhar a cultura do nosso povo dentro da escola. Hoje consigo organizar melhor minhas atividades pensando no que é importante para nossa comunidade (Cassiano Sotero Apinagê, 2024).

Segundo Macedo (2015), para os professores indígenas a formação docente não é apenas técnica, mas envolve um profundo compromisso com a história, a língua, os territórios e os saberes do povo. Esse compromisso foi claramente fortalecido com as respostas dos participantes. Para Célio Ribeiro Apinayé ressalta:

O curso fez eu entender que aquilo que aprendemos na aldeia também é conhecimento. Hoje valorizo mais nossa música, nossas artes e ensino isso para os alunos mostrando que nossa cultura precisa continuar viva (Célio Ribeiro Apinayé, 2024).

As falas mostram movimento importante de ruptura com concepções historicamente construídas que posicionaram os conhecimentos indígenas em condição de inferioridade frente aos conhecimentos acadêmicos ocidentais. Ao reconhecerem os saberes comunitários como conhecimentos legítimos, os professores investigados demonstram que a formação superior intercultural contribuiu diretamente para fortalecer processos de autonomia intelectual e valorização epistemológica dos próprios modos indígenas de ensinar e aprender.

Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Boaventura Santos (2010), especialmente ao defender a necessidade de reconhecimento de múltiplas formas legítimas de produção do conhecimento, superando monoculturas epistemológicas historicamente impostas pelo pensamento ocidental moderno.

Ao serem questionados sobre a maneira como efetivam atualmente suas práticas pedagógicas, observa-se que os professores articulam permanentemente conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação universitária com os saberes tradicionais presentes no cotidiano comunitário. Diferentemente de modelos escolares convencionais, a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes Apinayé revela forte articulação entre currículo

formal, oralidade, território, ancestralidade e experiências coletivas construídas no interior da aldeia.

Maria dos Reis relata:

Procuro ensinar sempre valorizando nossa língua, nossa cultura e aquilo que aprendemos com nossos mais velhos. Não ensino apenas o conteúdo do livro, mas também aquilo que faz parte da nossa vida como povo (Maria dos Reis, 2024).

José Eduardo Apinayé reforça essa compreensão ao afirmar: “*Nas aulas procuro trabalhar os conteúdos da escola junto com a nossa realidade. Ensino mostrando para os alunos que aquilo que aprendemos com nossos pais e nossos anciãos também é conhecimento importante*”. As narrativas demonstram que os professores investigados desenvolvem práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas efetivamente interculturais, nas quais os conhecimentos escolares não são dissociados dos processos próprios de aprendizagem construídos historicamente pela comunidade indígena.

Outro aspecto importante refere-se à ampliação dos espaços educativos para além da sala de aula convencional. Observa-se que os professores compreendem o território comunitário como espaço legítimo de aprendizagem, incorporando elementos do cotidiano indígena ao processo educativo formal.

Nesse sentido, Itamar Kambad Corredor destaca: “*A gente ensina dentro da sala, mas também fora dela. Muitas coisas se aprende observando os mais velhos, participando das atividades, ouvindo as histórias e entendendo como nosso povo vive*”. De maneira semelhante, Cassiano Sotero Apinayé ressalta: “*Nem sempre a aula acontece só dentro da sala. Muitas vezes trabalhamos na aldeia, mostramos para os alunos aquilo que aprendemos no dia a dia, na roça, nas reuniões e em outras atividades da comunidade*”. As falas mostram compreensão dos processos educativos indígenas, nos quais o território, a experiência coletiva, as relações comunitárias e os saberes transmitidos intergeracionalmente constituem elementos fundamentais da aprendizagem.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Gersem Baniwa (2019), ao defender que a Educação Escolar Indígena precisa reconhecer que os processos próprios de ensino dos povos originários historicamente se constituem a partir das experiências coletivas, da oralidade, da observação, da ancestralidade e das relações comunitárias.

Outro elemento central observado nas respostas refere-se ao papel da língua Apinayé no exercício da docência. Os professores evidenciam que ensinar a língua Apinayé não representa apenas componente curricular formal, mas constitui estratégia

fundamental para assegurar continuidade cultural e fortalecimento identitário das novas gerações.

Célio Ribeiro Apinayé expressa essa compreensão de maneira bastante significativa:

A língua é nossa alma. Procuo ensinar sempre mostrando para os alunos que falar nossa língua é continuar sendo quem somos. Se a escola não ajudar nisso, perdemos uma parte importante da nossa vida como povo (Célio Ribeiro Apinayé, 2024).

Durante as observações realizadas no campo empírico desta investigação, especialmente nas inserções desenvolvidas na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, foi possível observar que muitas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores ultrapassam a organização formal da sala de aula, envolvendo rodas de conversa, participação comunitária, uso permanente da língua Apinayé e articulação contínua entre conteúdos escolares e conhecimentos tradicionais da comunidade. Essas observações de campo reforçam os dados produzidos nas entrevistas demonstram processo de triangulação metodológica entre narrativas dos participantes, observação participante e registros em diário de campo.

A interpretação desta categoria permite compreender também que a formação superior intercultural frequentada pelos professores indígenas Apinayé contribuiu para a constituição de práticas pedagógicas culturalmente situadas, comprometidas com a valorização da língua materna, dos saberes tradicionais, da memória coletiva e dos processos próprios de aprendizagem historicamente construídos pelo povo Apinayé, reafirmando o papel da escola indígena enquanto espaço de continuidade cultural, resistência e fortalecimento identitário.

5.5 Categoria IV: Formação continuada, autonomia profissional e desafios contemporâneos da docência indígena

A quarta categoria analítica busca compreender de que maneira a formação superior intercultural repercute na trajetória profissional dos professores indígenas Apinayé após a conclusão da graduação, considerando tanto os processos de continuidade formativa quanto os desafios concretos enfrentados no exercício cotidiano da docência no contexto da Educação Escolar Indígena.

As respostas dos participantes mostram, inicialmente, que a atuação profissional dos professores indígenas investigados assume simultaneamente diversas disciplinas

escolares, transitando entre componentes curriculares da base comum e disciplinas específicas voltadas à valorização cultural e linguística da comunidade.

Ao serem questionados acerca das disciplinas atualmente lecionadas, as respostas revelam que, além de componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física, os professores atuam também em componentes próprios do currículo diferenciado, tais como Língua Indígena, Saberes Indígenas e Cosmologia.

Essa realidade aparece de forma recorrente nas narrativas de Ana Rosa Apinagé e Delma Dias, que relatam atuar em um número expressivo de componentes curriculares, assumindo responsabilidades pedagógicas na escola. Essa característica recorrente em diversas escolas indígenas brasileiras: a necessidade de que um mesmo professor assuma múltiplas funções pedagógicas em razão do reduzido quadro docente disponível, exigindo dos profissionais ampla capacidade de adaptação, domínio interdisciplinar e constante reorganização de suas práticas educativas.

As reflexões desenvolvidas por Candau (2002) contribuem para compreender que a docência em contextos interculturais demanda formação ampliada, capaz de preparar o professor para atuar em realidades complexas, marcadas pela articulação entre múltiplos saberes, diferentes racionalidades pedagógicas e necessidades específicas dos contextos socioculturais nos quais se insere.

Observa-se também que muitos professores investigados continuaram buscando processos de formação continuada após a conclusão da formação inicial, demonstrando que a Licenciatura Intercultural não constituiu ponto final do percurso formativo, mas importante impulso para a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, José Eduardo Apinagé relata:

Depois do curso continuei participando de formações e oficinas voltadas para educação indígena. Apreendi que ser professor exige estudar sempre, porque a escola muda e a gente também precisa melhorar nossa forma de ensinar (José Eduardo Apinagé, 2024).

Maria dos Reis apresenta percepção semelhante ao afirmar: “Participei de outros cursos depois da graduação e isso me ajudou bastante. Sempre procuro aprender mais para ensinar melhor e acompanhar as mudanças sem deixar de lado nossa cultura”. As falas revelam compreensão acerca da docência enquanto processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, rompendo com concepções que limitam a formação docente ao percurso universitário inicial.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento progressivo da autonomia profissional dos professores indígenas investigados. A formação superior intercultural possibilitou não apenas certificação acadêmica, mas ampliou a capacidade desses sujeitos de assumirem posições mais autônomas no planejamento pedagógico, na organização curricular e na construção de práticas educativas adequadas às necessidades da própria comunidade.

Cassiano Sotero Apinayé destaca essa dimensão ao afirmar: *“Depois da formação percebi que precisava continuar estudando. Quanto mais aprendemos, melhor conseguimos contribuir com nossa escola e ajudar nosso povo através da educação”*. Essa autonomia profissional adquire relevância quando observada no contexto das escolas indígenas, nas quais os professores frequentemente assumem responsabilidades que ultrapassam o espaço estritamente pedagógico, envolvendo liderança comunitária, participação em decisões coletivas, mediação cultural e atuação em demandas sociais mais amplas da comunidade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas Nóvoa (1992), ao defender que a profissionalização docente constitui processo contínuo de construção identitária, exigindo permanente movimento de formação, reflexão crítica e reconstrução das práticas pedagógicas ao longo da trajetória profissional.

As respostas também permitem observar que a atuação docente indígena continua atravessada por desafios. Entre eles destacam-se a sobrecarga de funções pedagógicas, a necessidade constante de atualização profissional, limitações estruturais frequentemente presentes nas escolas indígenas e a responsabilidade permanente de equilibrar, no cotidiano escolar, conhecimentos acadêmicos e processos próprios de transmissão cultural.

A narrativa de Itamar Kambad Corredor evidencia essa realidade ao destacar a necessidade permanente de continuar estudando para responder às demandas educacionais contemporâneas sem perder o vínculo com os conhecimentos tradicionais: *“Continuo estudando porque sei que a escola precisa acompanhar as mudanças. Quero aprender mais para ajudar meu povo, melhorar minhas aulas e entender novas formas de ensinar sem deixar nossa cultura de lado”*.

As falas revelam que o exercício da docência indígena, exige permanente capacidade de equilíbrio entre duas dimensões igualmente fundamentais: de um lado, as demandas institucionais do sistema formal de ensino; de outro, o compromisso histórico com a continuidade cultural, a preservação linguística e a manutenção dos processos próprios de aprendizagem construídos coletivamente no interior da comunidade.

Compreender que a formação superior intercultural frequentada pelos professores indígenas Apinayé produziu efeitos duradouros que ultrapassam a formação inicial, contribuindo diretamente para a continuidade dos processos formativos, fortalecimento da autonomia profissional e desenvolvimento de capacidades docentes necessárias para enfrentar os desafios presentes no cotidiano da Educação Escolar Indígena.

A análise dos dados produzidos junto aos professores indígenas Apinayé permitiu identificar alguns elementos centrais que sustentam as discussões desenvolvidas nesta investigação:

- **O acesso ao ensino superior intercultural representa, para os professores indígenas, um projeto coletivo e comunitário, e não uma trajetória individual isolada.** Os relatos demonstram que o ingresso na universidade esteve fortemente vinculado ao compromisso de contribuir com a comunidade e fortalecer a educação escolar indígena em seus territórios.
- **A permanência no ensino superior constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes indígenas durante a formação universitária.** O deslocamento entre aldeia e universidade, a adaptação ao espaço urbano, a distância da família, dificuldades financeiras e a necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades comunitárias marcaram significativamente o percurso formativo dos participantes.
- **A Licenciatura Intercultural apresenta uma proposta formativa comprometida com os princípios da interculturalidade e com o reconhecimento da pluralidade epistemológica.** Os dados evidenciaram a presença de componentes curriculares específicos sobre educação indígena, valorização cultural, participação de anciões e a construção de um currículo que reconhece os saberes indígenas como parte constitutiva da formação acadêmica.
- **A formação superior contribuiu diretamente para o fortalecimento identitário e para a valorização da cultura e da língua dos professores indígenas Apinayé.** Os participantes reconhecem que a formação universitária ampliou a compreensão acerca do papel político da docência indígena e fortaleceu o compromisso com a preservação cultural de seu povo.
- **Os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura Intercultural repercutem concretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas comunidades.** As práticas docentes observadas revelam articulação

permanente entre conhecimentos acadêmicos, saberes tradicionais, oralidade, território, ancestralidade e experiências coletivas próprias do povo indígena.

- **A escola indígena é compreendida pelos professores como espaço de resistência, continuidade cultural e fortalecimento das identidades coletivas.** Os professores demonstram compreender que a função da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos formais, assumindo papel estratégico na preservação histórica, linguística e cultural do povo.
- **A formação superior intercultural contribuiu para ampliar a autonomia profissional dos professores indígenas em seus processos de atuação pedagógica.** Os docentes demonstram maior segurança na construção do currículo, no planejamento das atividades e na organização de práticas educativas coerentes com as necessidades culturais da comunidade.
- **A formação inicial não encerrou o percurso formativo dos professores, mas impulsionou processos permanentes de formação continuada.** Os participantes relataram participação em novos cursos, oficinas, capacitações e outros percursos acadêmicos, demonstrando compreensão da docência como processo contínuo de aprendizagem.
- **A docência indígena continua atravessada por desafios estruturais importantes.** Desafios enfrentados ao longo do curso de Licenciatura Intercultural, os quais vão além das dificuldades pedagógicas e abrangem dimensões emocionais, sociais, econômicas e culturais. A distância geográfica, precariedade da infraestrutura escolar nas aldeias, que limita o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e a valorização dos professores; a falta de continuidade de políticas públicas de formação e apoio, muitas vezes interrompidas por descontinuidades administrativas ou falta de financiamento; a ausência de planos de carreira específicos para professores indígenas em nível estadual, o que desestimula a permanência e valorização desses profissionais.
- **A experiência formativa vivenciada na Licenciatura Intercultural da UFG produziu contribuições efetivas para a construção de práticas pedagógicas culturalmente situadas, comprometidas com os modos próprios de ensinar, aprender e existir do povo Apinayé.** Os dados permitem compreender que a formação intercultural não produziu apenas professores habilitados formalmente,

mas educadores capazes de articular universidade, comunidade, cultura e território em processos próprios de educação escolar indígena.

Diante desses elementos, esta investigação permite sustentar a tese de que a formação ofertada pela Universidade Federal de Goiás, por meio do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, tem contribuído para a formação de professores indígenas Apinayé capazes de desenvolver práticas pedagógicas interculturais, fortalecer processos de valorização cultural e construir experiências educativas comprometidas com a autonomia, a continuidade histórica e a autodeterminação de seus próprios povos.

6. PONTO DE CHEGADA: reflexões e considerações

O ciclo de pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas [...]” (Minayo, 2016, p. 26).

Ao chegar a este ponto da pesquisa, cumpre revisitar o caminho percorrido e as reflexões construídas ao longo da tese intitulada “*Significados da Licenciatura Intercultural na Formação de Professores Indígenas Apinayé atuantes na escola Mătyk da Aldeia São José*”. Nesse contexto, a presente investigação é conduzida pela seguinte interrogação: que contribuições o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, traz para a formação e prática pedagógica de professores Apinayé que atuam na Escola Mătyk da aldeia São José. A partir das experiências construídas no campo da Educação Escolar Indígena e das interlocuções com professores Apinayé, delineia-se uma compreensão de que a formação intercultural se constitui como um fenômeno situado, atravessado por dimensões culturais, linguísticas e pedagógicas.

O percurso teórico-metodológico foi guiado pela fenomenologia com inspiração etnográfica, permitindo compreender os significados atribuídos pelos professores Apinayé à sua formação e prática docente. Tal escolha metodológica possibilitou entrelaçar ciência e sensibilidade, observando o fenômeno educativo em seu contexto sociocultural e comunitário, onde a docência se manifesta como espaço de resistência, de afirmação identitária e de reelaboração de saberes.

O objetivo geral da tese consistiu em deslindar contribuições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, para a formação e atuação de professores Apinayé que atuam na escola *Mătyk* da aldeia São José, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e às relações com a cultura tradicional. Para isso, os objetivos específicos que contemplaram o conhecimento do processo educativo Apinayé, a compreensão da Educação Escolar Indígena no Tocantins, a verificação da efetividade da formação oferecida pela Licenciatura Intercultural e a análise das (des)conexões entre cultura e prática docente.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu compreender que o processo formativo vivenciado pelos professores Apinayé no curso da UFG é atravessado por múltiplas dimensões, pedagógica, cultural, política e identitária. A Licenciatura Intercultural não se limita a formar docentes para o ensino escolar, mas assume o compromisso ético e

epistemológico de reconhecer os saberes tradicionais como fundamentos legítimos de conhecimento. Essa característica diferencia o curso de outros modelos formativos, pois rompe com o paradigma da homogeneização e valoriza o diálogo entre diferentes epistemologias.

Os dados empíricos, obtidos a partir das observações participantes, registros em diário de campo e das narrativas dos professores Apinayé da Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, revelaram que a Licenciatura Intercultural da UFG promoveu profundas transformações na maneira como os docentes compreendem sua função social e educativa. Entre os resultados mais significativos, destacam-se: *o fortalecimento da identidade cultural Apinayé*. Os professores reconhecem o curso como um espaço de valorização de sua história, língua e costumes. A formação possibilitou a ressignificação da identidade indígena, fortalecendo o pertencimento étnico e o orgulho de ser Apinayé. A docência passa a ser percebida não apenas como uma profissão, mas como missão comunitária de preservação cultural. A *Integração entre saberes tradicionais e saberes acadêmicos*, a Licenciatura Intercultural viabilizou um diálogo produtivo entre os conhecimentos ancestrais e os conteúdos da ciência moderna, proporcionando uma formação que reconhece a legitimidade de ambos. Essa integração reflete o princípio da interculturalidade crítica defendido por Candau (2008), que propõe o encontro entre culturas em condições de respeito e reciprocidade.

A Adoção do regime de alternância como estratégia pedagógica, a dinâmica entre *Tempo Universidade* (TU) e *Tempo Comunidade* (TC). Essa metodologia favoreceu aos professores indígenas, que puderam articular as aprendizagens acadêmicas às práticas educativas vividas em suas aldeias, fortalecendo a autonomia local e a construção de currículos culturalmente situados. Na *Contribuição para a autonomia pedagógica e comunitária*: o curso formou profissionais comprometidos com a coletividade, capazes de atuar como mediadores culturais e intelectuais, fortalecendo as iniciativas de educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas. O docente Apinayé emerge como sujeito político de transformação, portador de uma voz que articula educação e resistência.

Os *Impactos na prática pedagógica*, os professores relataram que a formação contribuiu para o desenvolvimento de metodologias contextualizadas, que incorporam elementos da cultura Apinayé, como narrativas orais, cantos, rituais e práticas comunitárias nos processos de ensino-aprendizagem. Essa prática reforça o princípio da educação situada e participativa, conforme Freire (1996), que defende a necessidade de ensinar a partir da realidade concreta dos sujeitos.

O Fortalecimento das políticas públicas e da visibilidade indígena, a Licenciatura Intercultural, no contexto do PROLIND e de outras iniciativas do MEC/SECADI, constitui-se em política afirmativa essencial para a inclusão e valorização dos povos indígenas no ensino superior. Ao formar professores em suas próprias línguas e contextos, o curso reafirma o direito à diferença e o direito à educação de qualidade.

Considerando que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG efetivamente contribui para a formação docente que articula saberes culturais e científicos, promovendo o fortalecimento das identidades e das práticas pedagógicas Apinayé. O curso constitui-se, assim, em instrumento de resistência frente às políticas assimilacionistas e de negação histórica dos direitos dos povos originários.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reafirma a pertinência do conceito de interculturalidade crítica, como delineado por Candau (2008) e Walsh (2009), ao propor uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a superação das relações de poder assimétricas. A Licenciatura Intercultural da UFG traduz esse paradigma em prática pedagógica, tornando-se espaço de construção coletiva de saberes.

No campo metodológico, o estudo contribui ao demonstrar a potência da fenomenologia inspirada na etnografia como caminho para compreender a docência indígena em sua complexidade. A escuta sensível, o olhar participativo e o diálogo com os sujeitos da pesquisa permitiram captar dimensões subjetivas e simbólicas que extrapolam os dados qualitativos, revelando a docência como experiência vivida, carregada de sentidos. Em termos empíricos, a pesquisa faz um recorte sobre a realidade dos professores Apinayé formados pela Licenciatura Intercultural da UFG, ampliando o repertório de estudos sobre formação docente indígena na Amazônia Legal.

Apesar dos avanços alcançados, a pesquisa evidenciou desafios que ainda se impõem à consolidação da educação intercultural indígena no Tocantins. Entre eles, destacam-se: a precariedade da infraestrutura escolar nas aldeias, que limita o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e a valorização dos professores; a falta de continuidade de políticas públicas de formação e apoio, muitas vezes interrompidas por descontinuidades administrativas ou falta de financiamento; a ausência de planos de carreira específicos para professores indígenas em nível estadual, o que desestimula a permanência e valorização desses profissionais.

Essas fragilidades apontam para a necessidade de ampliar o diálogo entre universidade, comunidade e poder público, de modo a consolidar políticas permanentes

que garantam a continuidade da formação intercultural e o fortalecimento da escola indígena como espaço de autonomia e de construção de saberes próprios.

Os resultados desta tese abrem novas possibilidades para o aprofundamento de estudos sobre a formação docente indígena e a interculturalidade na Amazônia Legal, especialmente no que se refere às experiências de licenciaturas interculturais em outros contextos e povos. A metodologia de alternância e a capacitação indígena constituem experiências pedagógicas que podem inspirar políticas públicas inovadoras em todo o território nacional.

Ademais, a pesquisa contribui para os debates contemporâneos sobre epistemologias e ecologias de saberes, reforçando a urgência de reconhecer as múltiplas formas de produção de conhecimento existentes nas comunidades indígenas. Ao legitimar o saber tradicional como epistemologia própria, a Licenciatura Intercultural afirma o princípio da pluriepistemicidade, a coexistência de diversos modos de conhecer e de ensinar, e reafirma a educação como prática libertadora e transformadora.

No âmbito social e político, a formação de professores indígenas constitui-se como instrumento de emancipação e de resistência, pois confere aos povos originários o poder de falar por si mesmos, de narrar suas próprias histórias e de reivindicar seus direitos em seus próprios termos. Trata-se de um movimento de descolonização do pensamento e das práticas educativas, que encontra na interculturalidade uma via de diálogo e de reexistência.

A trajetória investigativa aqui apresentada reafirma que formar professores indígenas é formar sujeitos históricos e culturais capazes de transformar suas realidades, sendo o professor indígena um guardião de saberes, mediador de culturas e agente de continuidade da memória coletiva de seu povo.

Contudo, uma das condições necessárias para a verdadeira autonomia passa pela formação de professores indígenas, quando estes apropriam-se dos processos pedagógicos e administrativos, tomando o chão da escola e transformando-a. Sem a efetiva participação indígena, o Estado nunca conseguirá criar leis para as especificidades, na melhor das conjecturas, cria leis que os homogeneízam, uma vez que não compreende o viver, o ser e os tempos de aprender dos povos originários em suas especificidades e diversidades.

Os resultados demonstram que o curso contribui para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena enquanto política pública de equidade, ao mesmo tempo em que reafirma o papel da universidade pública como espaço de democratização do conhecimento. Ao entrelaçar os fios da ciência e da tradição, da oralidade e da escrita, da aldeia e da

academia, a formação intercultural promove um paradigma educativo plural, dialógico e humanizador, como afirma Candau (2008, p. 25), “a interculturalidade é um projeto político e ético que supõe relações horizontais entre culturas”, na construção de caminhos educativos baseados no reconhecimento mútuo e na dignidade de todos os saberes.

Dessa forma, as contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG para a formação dos professores Apinayé se manifestam em três dimensões complementares: *Epistemológica*, ao legitimar o conhecimento indígena como fundamento da prática educativa; *pedagógica*, ao propor metodologias contextualizadas e culturalmente enraizadas e *política*, ao promover a capacitação e a autonomia dos povos indígenas em seus territórios e escolas. Essa tríade traduz a essência da educação intercultural, um movimento que vai além da coexistência das diferenças, buscando o diálogo transformador e a construção coletiva de novos horizontes de convivência.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não se encerra em si mesma, ou seja, o tema de estudo não se esgota. Ela representa uma etapa de um percurso contínuo de aprendizagem, diálogo e compromisso ético com os povos indígenas do Tocantins, em especial com o povo Apinayé. As vozes que ecoaram nesta investigação permanecem vivas, inspirando a continuidade de ações formativas, pesquisas e políticas públicas que consolidem a interculturalidade como eixo estruturante da educação brasileira.

Assim, reafirma-se que a formação docente indígena é um ato de comunhão de saberes e de reafirmação da vida. A Licenciatura Intercultural Indígena da UFG se consolida como experiência paradigmática de um projeto educativo, onde, a diversidade cultural e o fortalecimento das raízes é o que sustentam o futuro dos povos indígenas brasileiros.

“Em sala de aula não é só no papel, é tinta, é semente para fazer artesanato, é colar, cocar, ensinar a partir das histórias dos mais velhos, das cantigas, das palavras que vêm do nosso dia a dia na roça, na pescaria, nas festas. Os alunos aprende escutando e falando, como a gente aprendeu dos nossos pais e avós. Levar os alunos pra conversar com os mais velhos, pra ouvir as palavras antigas, que hoje estão se perdendo. Ensinar também a escrita da nossa língua, mas sem esquecer que o mais importante não é falar bem, sentir a língua dentro do corpo. A escola precisa ajudar a manter viva essa fala, que é o que liga nosso povo à nossa história” Heloísa Apinagé (2022)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2011.v8.255. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/255>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Gramática Pedagógica Krahô**. Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô (Orgs.) Campinas/SP: Pontes Editores, 2016, 163p. ISBN: 9788571136977.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural** da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural. (2017). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25637>. Acesso em 15 fev. 2025.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. Disponível: www.uft.edu.br/letras.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé** Tese de Doutorado. Orientadora: Rosineide Magalhães De Sousa. Brasília, 2015. 358 p. Disponível: www.unb.br. Acesso: 12-jan-2025.

ALMEIDA, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé em Perspectiva**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, Brasil - e-ISSN: 1982-5587. Págs.804-825. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4693>. Acesso em: 01-abr-2025.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições Para Um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**. UNB, Brasília, 2015. 358 p.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012

AMMERSLEY, Martyn. **What's Wrong with Ethnography?** The Myth of Theoretical Description. *Sociology*, vol. 24, n. 4, 1990, pp. 597–615. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42854731>. Acesso em 18 de jul.2023

ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Pesquisa em Educação. Cad. Pesqui. (113). Jul 2001. Disponível: <https://www.scielo.br>. Acesso em 19-jun-2025.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil 1990/98**. In: CANDAU, Vera Maria et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos Outras Pedagogias**. 2ª Edição. Ed. Vozes. 2014. 336p.

ARROYO, Miguel González. **Formação de professores para o campo: reconhecendo a especificidade dos saberes do trabalho rural**. In: FERREIRA, M. C.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões sobre formação de formadores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 361.

ARROYO, Miguel González. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 13-dez-2024

APINAGÉ-CASSIANO, Sotero. **Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé**. 2017. 184 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas. Disponível: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/861>. Acesso em: 13-dez-2024

BANIWA, Gersem. **Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva Indígena**. In: SEMINÁRIO IBER-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu-PR. Anais [...]. Brasília, DF: Iphan, 2016. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras: fundamentos para uma antropologia do conflito**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000.

BICUDO, M. A. V. **Contribuição da fenomenologia à Educação**. In: BICUDO, M.A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (orgs). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11-52.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 25-fev-2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde Indígena. **Plano Distrital de Saúde Indígena – DSEI-Tocantins, 2024-2027**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai/estrutura/dsei>. 26-abr-2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 19-jun-2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. (IBGE). Versão on-line. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2010**. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso: 26-out-2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

BRASIL. **PDE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991** – Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-norma-pe.html>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (CRFB/88). Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND**. Brasília: MEC/SECADI/SESU, 2005. Disponível em: <site do MEC>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Brasília, 1973.

BICUDO, M. A. V. Contribuição da fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M.A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11-52

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: A Difícil Transição**. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CARLETON, José Manuel. **Povos e Comunidades Tradicionais: O papel da mobilização social na proteção territorial**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, Campinas: 2012. p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (2016). **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos De Pesquisa, v. 46 n. 161: jul./set.2016. 802-820. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em 13 jul.2024

CEP-FACIT. **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-FACIT**, da Universidade Federal do Tocantins. Disponível? www.faculdefacit.edu.br.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. **A Antropologia e as experiências escolares indígenas**: contribuições à educação escolar indígena. Repocs, v.13, n. 25, jan/jun. 2016. p. 61-85. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306270124_A_antropologia_e_as_experiencias_escolares_indigenas. Acesso em: 19 jun. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da (2009). **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Revista Diálogo Educacional, v. 9 n. 26 (2009): 81-90. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976. Disponível em: <https://tecnologia.ufpr.br/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/DAMATTA-Roberto-A-Casa-e-a-Rua.pdf>. Acesso em 19 jun. 2025.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando:** Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido:** a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976

D'ANGELIS Wilmar R. **Educação escolar indígena:** um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto de escola. / Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. 172p. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 12-abr-2025.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana (org.). **Etnoconservação:** novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Hucitec; NUPAUB–USP, 2000. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 9ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (1998). v. 1. 192 p.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Jenipapo, Lápis E Urucum:** (Des)Conexões Entre Educação Mëbêngôkreeducação Escolar Na Aldeia Gorotire. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação. Orientador: Dr. Idemar Vizolli. Disponível: <https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso em: 20-jun-2025.

FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes Rodrigues; LESSA, Karyta Muniz de Paiva. **A construção axiológica e sua aplicabilidade para o direito da personalidade.** Revista Meritum, Belo Horizonte, vol. 15, n. 2, p.68-81, Maio/Ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46560/meritum.v1>. Acesso em: 20-abr-2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Joyce Sampaio Neves; MOSER, Liliane. **Comunidades tradicionais:** a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. R. Katál., Florianópolis, v.24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021 ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org). **Educação Intercultural:** Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em 20 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GAMBOA, Sônia Maria. **Epistemologia e pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani C. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 45–5.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989; 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean Carlos. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. São Paulo: Vozes, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Ed. Record, 17ª ed. 1997, 122p.

GOTO, Tommy Akira., HOLANDA, Adriano Furtado., COSTA, Ileno Izidio da. **Fenomenologia transcendental e a psicologia fenomenológica de Edmund Husserl**. Revista do NUFEN. versão On-line ISSN 2175-2591.vol.10 no.3 Belém set./dez. 2018. <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10.n03artigo35>. Disponível: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 19-jun-2025.

GHEDIN, Evandro. **Educação, ética e alteridade: a constituição do sujeito em contextos multiculturais**. São Paulo: Cortez, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais**. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: Grupioni (org.) – Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, Coleção educação para todos, v.8, Brasília, DF, 2006, (39-68).

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. P. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: 11ª edição, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

HAMMES, Care Cristiane. **Olhar interdisciplinar na prática docente em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem simbólica em fenomenologia**.

(2015). Tese apresentada como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação ao Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/2656>. Acesso em 17 fev. 2025.

HAMMERSLEY, Martyn. **What's Wrong with Ethnography?** The Myth of Theoretical Description. *Sociology*, vol. 24, n. 4, 1990, pp. 597–615. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42854731>. Acesso em 18 de jul. 2023

HONORATO, Fernando Henrique Lima. **Impactos do golpe e da ditadura no Brasil:** as reformas de base do empresariado como passado-presente. *Acervo*, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1–25, 2024. Disponível em: <https://revistaacervo.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/2259>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ISA. Instituto Sócio Ambiental. **Ancestralizando o Futuro**. 2023. Disponível: <https://www.socioambiental.org>. Acesso em: 20-jun-2025

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em 20 jan. 2024.

KRENAK. Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12959.pdf?srsId=AfmBOoqrwH_cVMCWrpXEm8D89ymwNodhhVvyHYxD0uRMfiHE01HnJXH. Acesso em 20 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge. **Amazônia socioambiental:** sustentabilidade ecológica e diversidade social. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 45–76, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000200004>. Acesso em: 24 jun. 2025

LIMA, Lílian Castelo Branco de; PACHECO, Agenor Sarraf. **Maricota Apinayé:** Patrimônio de Saberes. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 2, p. 223–238, 2014. DOI: 10.18224/frag.v24i2.3306. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/3306>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola** **Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000, p. 291-311.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “antropologia da educação” no Brasil?: reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465509>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução**. Índios no Brasil. Tradução. São Paulo: Global, 2005.

LUCIANO-BANIWA, G. S. L. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional. Disponível online via Trilhas de Conhecimentos. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. S. (2015). **Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena: Um Diálogo Possível na Escola Indígena**. 19 de abril, Araguaína. Dissertação de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Brasil: Universidade Federal de Tocantins.

MAHER, Terezinha Machado. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11–37. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

MAHER, Terezinha Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1 pp. 33-48, Jan/Jun 2010. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 12-mar-2025.

MARQUES, Elvio; DEMARCHI, André. PANKARARU DO TOCANTINS: HISTÓRIA, LUTAS E IDENTIDADES DE UM POVO ESQUECIDO E SEM TERRA. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 309, 2020. DOI: 10.22456/1982-6524.87305. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/87305>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MASINI, E. F. S. **O enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação**. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, SP: Cortez, 1989. p. 61-67.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. In: MATTOS, CLG., CASTRO, PA., (Orgs). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27-jul-2024.

MEIHY, José Carlos Sebe B., HOLANDA, F. (2007). **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo. Contexto.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESSIAS, Cassiano Gustavo; SILVA, Daniel; MAURANO, Luis; ALMEIDA, Claudio Aparecido. **Dinâmica espaço-temporal das duas últimas décadas de desmatamento na Amazônia Legal Brasileira**. In: Coletânea II [recurso eletrônico]: planejamento e gestão territorial em suas diversas amplitudes / Edson Vicente da Silva... [et al.] (Organizadores). São Luís: EDUFMA, 2022. t. 3, 306 p. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/C2-TOMO3-VIICBEAAGT-pages-1-4145153.pdf>. Acesso em 20 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Estéticas decoloniais: sentipensar e outros termos**. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em 20 maio 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Licenciaturas em educação do campo e letramentos múltiplos: formação docente e pesquisa**. LINHA MESTRA, N.42, P.3-8, [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2020N42P3-8](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N42P3-8), SET.DEZ.2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/398/421>. Acesso em 13 jul.2024

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

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**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/919>. Acesso em: 18 maio 2024

NAKAKURA, Fábio. **Ministério da Educação (MEC). 2025**. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/formacao-de-professores-indigenas-ganha-novas-diretrizes>. Acesso em: 20-jun-2025.

NASCIMENTO, Eliezer Moreira do. **Educação no campo e alternância: elementos para a construção de um novo paradigma educacional**. Brasília: CONTAG, 2007.

NIMUENDAJÚ, Curt. **A Corrida de Toras dos Timbira**. MANA 7(2):151-194, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/fVJxRv5RG7yHZnDPZcVGqxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de mai. 2024.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Edição Fac-símile. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2010. Disponível em: <https://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/865>. Acesso: 12 fev. 2025.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. **A educação no brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o PRESENTE**. Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/ojsadmin,+a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf. Acesso: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Etnografia e a pesquisa educacional com povos indígenas**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 422–437, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5fLKy3ptfJLJzxYy8sDFxpm/?lang=pt>. Acesso em: 23-mar-2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de; QUINTERO, Pablo. **Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 58, p. 7–31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/35hkmFFFVxk6xJj7HHRRsF/?format=pdf>. Acesso em: 23-mar-2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de., CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **Breves Considerações e Respeito da Fenomenologia e do Método Fenomenológico**. Cadernos da Unicamp, v. 20 n. 47 (2021). Disponível: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2533>. Acesso em: 19-jun-2025.

OLIVEIRA, Sinval de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da teoria da complexidade e da etnomatemática**. (2013). Tese (doutorado) Educação Matemática Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/10da84b0-fd45-406f-8a57-e703f1ce009c>. Acesso em 17 mar. 2025.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**.

Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 123. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62075>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RACE, Richard e LIMA, Helena Pinto. **Crônicas de uma comunidade amazônica: oito décadas de pesquisa e envolvimento em Gurupá, Pará** / editada por Richar Pace e Helena Pinto Lima. – Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/museugoeldi/pt-br/a-instituicao/difusao-cientifica/livros-digitais-1/cronicas-de-uma-comunidade-amazonica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RICARDO, Helenice Aparecida. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO: decolonialidade, interculturalidade e Geografia.** (2023). Tese (doutorado) - ensino e história de ciências da terra Universidade Estadual de Campinas (UnB. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1376388>. Acesso em 13 mar. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo Ed. Schwartz. 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a Civilização.** São Paulo: Editora Global, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Índios do Brasil 1** / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - Reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001. Disponível: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-76384/indios-no-brasil-1-colecao-cadernos-da-tv-escola>. Acesso em: 26-mar-2025.

RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa; PINHO, Maria José de; VIZOLLI, Idemar. **A importância da interculturalidade e da perspectiva da complexidade no processo de formação docente.** Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN2236-6377). Disponível: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Canoas, v. 25, n. 3, 2020. Acesso em: 03-out-2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso: 10-set-2024.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Linguística: as línguas indígenas do Brasil.** 2015 [1972] Fragmentum, n. 299 n. 46 (jul.-dez. 2015), p. 289-299. Disponível em: <http://www.etnolingustica.org/biblio:rodrigues-2015-linguistica>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ROSENDO, Ailton Salgado. **O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu** da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção dos egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul. 2022. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040711-ailton-salgado-rosendo.pdf>. Acesso em 13 fev. 2025.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: Povos da floresta e das águas no Brasil e na Amazônia.** São Paulo: Peirópolis, 2009. Disponível em:

<https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&biblioteca=vazio&busca=autoria%3A%22SANTILLI%2C+J.%22&id=1046464>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTINO, Fernando Schlindwein. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: limites e perspectivas segundo egressos de um curso de Licenciatura Intercultural**. (2022). Dissertação Educação da Faculdade Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0e216db7-a950-4806-8045-09d02f77c41c>. Acesso em 13 fev. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*., São Paulo: Cortez 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. A Gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-48.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, William Soares dos., BASTOS, Liliana. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa - Perspectivas em Análise da Narrativa e da Interação**. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 19-jun-2025.

SECAD-MEC. (2007). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Ministério da Educação Cadernos Secad. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF.

SILVA, Ângela Maria. **Termos e Expressões da Odontologia e Suas Contribuições Para Uma Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Etnolinguístico Com os Povos Apinayé e Krahô**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Co-orientadora: Profa. Dra. Severina Alves de Almeida Sissi. PDF. Material cedido pela autora.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, J. F.; RODRIGUES, G. C. L. **Educação escolar indígena: a cultura e a história do Povo Borari na escola indígena de Alter do Chão**. Reae - revista de estudos aplicados em educação, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. DOI: 10.13037/rea e.vol4n8.5880.

SILVA, Marcio Ferreira da., AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni - Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível: <https://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794>. Aceso em: 19-jun-2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) HALL, Stuart; WOODWAR, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 133p.

SCHÖNENBERG, Regine. **Atlas da Amazônia Brasileira: Fatos, dados e saberes da maior floresta tropical do mundo 2025**. Publicação original da Fundação Heinrich Böll, escritório Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.29327/5491394>. Diretora da Fundação Heinrich Böll no Brasil. Disponível: <https://concertacaoamazonia.com.br/estudos/atlas-da-amazonia-brasileira>. Acesso em: 20-jun-2025.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. **“Sendo com e para o Outro”**: tradução e diferença entre professores(as) indígenas do Vale do Javari/AM/. 2022. Tese (Doutorado) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 178 f. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/976874270/Adria-Simone-Duarte-de-Souza-Versao-Final-Com-Ajustes-1-1>. Acesso em 12 jan.2026.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de pedagogia intercultural indígena. *Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 2, p. 17-36, dez. 2020. DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7767.

UFG-Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural**. Disponível em: <https://intercultural.letras.ufg.br/>. Acesso em 18 set. 2024

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: perspectivas e propostas**. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Quito: Abya-Yala/UASB, 2010. p. 1–24. Disponível em PDF: <https://www.scribd.com/document/400749769/Walsh-Cap-2010-Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Traducao-Herlon>

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009. 553 p.

VAN MANEN M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. New York (NY): SUNY. Press; 1990.

SITES CONSULTADOS:

<https://www.panamazonia.com.br/>

<https://repam.org.br/>

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Para participantes indígenas maiores de 18 anos)

Convidamos o(a) Sr(a) _____ para participar da Pesquisa: **“CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS APINAYÉ DO TOCANTINS”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores: SIMARA DE SOUSA MUNIZ que têm como objetivo: deslindar contribuições do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, para a formação e atuação? de professores Indígenas Apinayé.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com os Pesquisadores e repostas a um questionário. Caso o(a) Sr(a) aceite participar, contribuirá para dar visibilidade ao tema em questão e ajudar a compreender os principais fatores que contribuem para “a comunidade acadêmica quanto para a própria comunidade indígena, sendo a valorização da diversidade cultural, reconhecendo seus conhecimentos tradicionais como parte integrante da formação dos professores.

Ao destacar as contribuições da Licenciatura Intercultural, a pesquisa pode fortalecer a identidade e o senso de pertencimento dos professores indígenas Apinayé, para atuar como agentes de mudança em suas comunidades. Além disso, a pesquisa pode fornecer nova perspectiva sobre práticas pedagógicas eficazes e culturalmente relevantes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação nas comunidades indígenas do Tocantins e além, de discutir as políticas educacionais que priorize à diversidade cultural, garantindo que as necessidades e especificidades das comunidades indígenas sejam adequadamente consideradas”, no que diz respeito aos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, mas estamos cientes de que os direitos de cada participante serão preservados. Em qualquer momento, se o(a) Sr(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica ou física, financeira ou de Direito, você receberá todo apoio dos pesquisadores e de sua(s) orientadora(s), ou mesmo da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT, para melhor atendê-lo(a).

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa O(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT pelos

telefones (63) 3414-4625 (63) 98115-0895. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pelos Pesquisadores SIMARA DE SOUSA MUNIZ.

Eu, _____ fui informado(a) sobre o que os pesquisadores querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando eu quiser.

Araguaína, ____ de ____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora
SIMARA DE SOUSA MUNIZ

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS UTILIZADO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE

DADOS DA PESQUISA

Título do projeto: Significados da licenciatura intercultural na formação de professores indígenas Apinayé do Tocantins.

Pesquisadora responsável: Simara de Sousa Muniz

Local de Pesquisa: Aldeia São José

QUESTIONÁRIO DOCENTE

1) IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Data do nascimento:

Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)

Estado Civil:

Possui filhos, quantos:

2) **Qual sua formação:** Ensino médio: (☐) Ensino superior (especificar o/os curso/s): (☐)

3) **Caso tenha curso superior, em que instituição você cursou o/os curso/s superior (habilitação) e em que ano concluiu?**

4) **Você fez algum curso de pós-graduação (especialização)?** Sim (☐) ou não (☐)

5) **Você pensa em fazer mestrado e doutorado?**

6) **Quais são as disciplinas que o Sr(a) leciona?**

7) **Qual foi sua motivação para fazer o curso no qual você se formou?**

8) **Como foi seu deslocamento e onde e como se estabelecia na cidade do Curso?**

9) **Quais foram os principais desafios/dificuldades que o Sr(a) encontrou ao longo do curso?**

10) **Qual a formação dos professores do curso que o Sr(a) fez?**

11) **O curso conta com professor indígena?**

12. **O Curso ofertou alguma disciplina que tematizou a educação indígena ou educação escolar indígena?**

- 13) De que modo a cultura indígena se fez presente no currículo do Curso?**
- 14) Houve a participação de anciões indígenas em atividades pedagógicas na Licenciatura Intercultural?**
- 15) Além da titulação, que contribuições o curso trouxe para sua prática docente?**
- 16) Após a conclusão da Licenciatura Intercultural que outros cursos você frequentou para melhorar a prática docente?**
- 17) Considerando sua Formação, como o Sr(a) efetiva sua prática pedagógica na sala de aula e fora dela?**